

Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español

M^a Elena Gómez Parra y
Cristina A. Huertas Abril (eds.)
Universidad de Córdoba



Junta de Andalucía

Consejería de la Presidencia,
Administración Pública e Interior

CENTRO DE ESTUDIOS ANDALUCES



Educación bilingüe:
perspectivas desde
el sistema educativo
español

Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español

M^a Elena Gómez Parra y
Cristina A. Huertas Abril (eds.)
Universidad de Córdoba



Centro de Estudios Andaluces
**CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA,
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA E INTERIOR**



Edita:

Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces,
Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior,
Junta de Andalucía

© Del texto: los autores, 2020

© De la edición:

Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces

Bailén, 50 — 41001 Sevilla

Tel.: 955 055 210

Fax: 955 055 211

www.centrodeestudiosandaluces.es

Primera edición, enero de 2020

ISBN: 978-84-120823-3-3

	PREFACIO.....	9
	<i>M^a Elena Gómez Parra y Cristina A. Huertas Abril</i>	
1.	PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	15
	<i>José Luis Blanco López y Violeta Miguel Pérez</i>	
2.	EL USO DEL VÍDEO COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL DOCENTE EN PROGRAMAS BILINGÜES	43
	<i>Cristina Díaz-Martín y María Elena Gómez Parra</i>	
3.	LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ITINERARIOS BILINGÜES	61
	<i>Leonor María Martínez Serrano</i>	
4.	EFFECTOS DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN ESPAÑA: LA FIGURA DE LOS NUEVOS BILINGÜES	81
	<i>Francisco Javier Palacios Hidalgo</i>	
5.	EL FACTOR ANSIEDAD EN EL ALUMNADO ESPAÑOL DE LOS PROGRAMAS AICLE: EVIDENCIAS Y LAGUNAS.....	99
	<i>Patricia Arnaiz Castro</i>	
6.	APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ENTORNOS PLURILINGÜES. UN EJEMPLO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA	113
	<i>Pilar Couto-Cantero</i>	
7.	CREACIÓN DE MATERIALES: EL ALUMNO COMO CENTRO REAL DEL APRENDIZAJE.....	133
	<i>Antonio R. Roldán Tapia</i>	

8.	LA MEJORA DE LA SEGUNDA LENGUA EN AICLE	155
	<i>Ángela María Larrea Espinar</i>	
9.	EL LUGAR DE LA CULTURA EN EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO (AICLE)	175
	<i>Antonio R. Raigón Rodríguez</i>	
10.	<i>CODE-SWITCHING</i> FRENTE A <i>TRANSLANGUAGING</i>	191
	<i>Vanessa Pérez Rodríguez</i>	
11.	EL ASISTENTE LINGÜÍSTICO COMO APOYO AL DOCENTE BILINGÜE	203
	<i>Alberto Fernández-Costales</i>	
12.	EL AULA BILINGÜE DESDE UNA MIRADA PLENA: UNA APROXIMACIÓN A <i>MINDFULNESS</i> EN CONTEXTOS AICLE	219
	<i>Cristina María Gámez Fernández</i>	

Prefacio

M^a Elena Gómez Parra
Cristina A. Huertas Abril
Universidad de Córdoba

Afirma Ofelia García (2009) que la educación bilingüe es la «única forma» de educar a los niños en el siglo XXI¹. Convencidas de la veracidad de esta afirmación y de la relevancia del manejo de dos o más lenguas para el ser humano de este siglo, nace este volumen, que presenta los últimos trabajos en el área de un grupo de investigadores de diferentes universidades y centros educativos españoles.

La literatura especializada es profusa en estudios dedicados a examinar el proceso de adquisición del lenguaje y los factores que intervienen en el mismo. Sin embargo, y después de varios siglos de análisis y deducciones, parece que la ciencia no llega a una conclusión definitiva porque, tal como ya afirmaban Cazden y Snow en 1990, la educación bilingüe es una etiqueta simple para describir un fenómeno complejo². Quizá sea este también el motivo de que la educación bilingüe haya tardado tantos años en afianzarse como una magnífica oportunidad para los educandos de nuestro país; aunque es cierto que parece haber llegado para quedarse.

Este volumen pretende contribuir a esta importante tarea, para lo que las editoras han seleccionado una serie estructurada de capítulos que ofrecen una visión detallada y un análisis certero de distintos aspectos de la implementación, los efectos y la novedad que suponen los programas bilingües en España. Así, encontramos tres bloques que

1 Traducción de las autoras.

2 Traducción de las autoras.

consideramos esenciales para proporcionar una perspectiva holística del fenómeno de la educación bilingüe, y que esperamos permitan al lector formarse una idea realista de las opciones, las dificultades y de las oportunidades que un enfoque bilingüe brinda a la ciudadanía de este siglo.

La primera sección, Sección A, se ha titulado *Programas bilingües: contextualización y análisis de factores*, compuesta por cuatro capítulos cuidadosamente estructurados para mostrar una perspectiva histórica de la educación de lenguas en el sistema educativo español (capítulo 1, Blanco y Miguel), el análisis del uso del vídeo como herramienta fundamental para la autoevaluación del docente (capítulo 2, Díaz y Gómez) y la formación permanente del profesorado que desarrolla su profesión en contextos bilingües (capítulo 3, Martínez). Cerramos esta sección con una interesante mirada a los efectos que los programas bilingües tienen en los nuevos ciudadanos del siglo XXI que han sido educados desde estos enfoques (capítulo 4, Palacios).

A continuación se presenta un segundo bloque, Sección B, dedicado al análisis de diferentes *factores que influyen en el proceso de aprendizaje en contextos bilingües*, cuyo primer capítulo (capítulo 5, Arnáiz) hace un exhaustivo análisis de los motivos que conducen a la ansiedad en los discentes de programas bilingües. El siguiente capítulo (capítulo 6, Couto) analiza la implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) enfocadas en Educación Secundaria. En este sentido, cabe destacar que el AC es una de las recomendaciones de los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), donde el aprendizaje se concibe como la construcción significativa del conocimiento colectivo. A continuación (capítulo 7, Roldán) se ubica un innovador e interesante trabajo que está dedicado a la creación de materiales bilingües colocando al alumno como centro del proceso de aprendizaje, que es otra de las recomendaciones del enfoque AICLE. Para cerrar este bloque incluimos un análisis de los factores que pueden contribuir a la mejora del nivel de L2 en contextos bilingües (capítulo 8, Larrea).

El último bloque, Sección C, de esta obra está destinado al estudio de la *enseñanza bilingüe* y está compuesto por cuatro capítulos cuidadosamente estructurados. El primero de estos trabajos (capítulo 9, Raigón) contribuye significativamente a un tema controvertido en educación bilingüe: la incorporación del eje intercultural en asignaturas de contenido. Continúa este bloque con un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) desde la perspectiva del docente de la diferencia entre dos términos que comúnmente se confunden en educación bilingüe: *code-switching* y *translanguaging* (capítulo 10, Pérez). Otra de las figuras imprescindibles en el escenario bilingüe es el asistente lingüístico (capítulo 11, Fernández), cuyas funciones y bene-

ficios para la educación quedan perfectamente dibujados en este trabajo. Cerramos así la obra con un capítulo que, por su aplicabilidad en cualquier contexto bilingüe creemos interesante dejar para el final (capítulo 12, Gámez): la inclusión de técnicas de *mindfulness* como una novedosa propuesta para docentes en programas bilingües.

Queremos, finalmente, aprovechar la oportunidad para agradecer a los lectores de este trabajo el interés que puedan tomarse en esta obra y, si es el caso, en la aplicación de algunas de las técnicas, ideas o sugerencias que aquí aparecen. Por todo ello, esperamos que este volumen contribuya a la mejora y a la innovación de la praxis y los resultados de la educación bilingüe en España.

Referencias

CAZDEN, C. B. y SNOW, C. E. (eds.) (1990): *English Plus: Issues in Bilingual Education. The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 508. Londres: Sage.

GARCÍA, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

A. Programas bilingües: contextualización y análisis de factores

1. Pasado, presente y futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo español

José Luis Blanco López
Violeta Miguel Pérez
Inspectores de Educación

Resumen

A largo de los últimos años, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en España ha sufrido profundos cambios y, con ellos, una notable evolución que es necesario conocer y encuadrar. El presente capítulo tiene como objetivo mostrar la situación actual del aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo español vista en su contexto histórico, localizada en el entorno europeo y considerada ante su devenir más inmediato. A tales efectos se utilizan como fuentes principales de datos *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016 (Edición 2018)* y el estudio europeo *Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe 2017*, donde se analizan la organización de los diferentes sistemas educativos, la participación, la formación del profesorado y la incidencia de todo ello en el enfoque oficial para la educación bilingüe en Europa, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Seguimos con un breve análisis de la evolución legislativa del tratamiento de la enseñanza de las lenguas en España a través de los últimos decenios, en los que hemos asistido a una sucesión de regulaciones legales de la educación en general y de la enseñanza de las lenguas en particular, así como de la descripción de los principales programas que se han desarrollado al socaire de esa legislación. Para ello recurriremos a los textos legales originales que regularon la educación en España en cada momento. En tercer lugar, se exponen algunos datos relevantes, relativos al marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras y las cifras más destacadas en relación a las comunidades autónomas por estar en ellas delegadas las competencias educativas provenientes del desarrollo de la normativa básica del Estado.

A continuación, repasamos algunos de los programas educativos de ámbito estatal directamente diseñados para la potenciación del aprendizaje y enseñanza de las lenguas o en clara relación con este objetivo; particularmente, mencionaremos el Convenio MECD-British Council; el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa; y el Bachillerato Internacional o *Bachibac*. Finalmente, se efectúa una breve prospectiva de futuro en la que planteamos los principales retos a los que se enfrentan la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en España en el futuro más inmediato.

Palabras clave: AICLE, enseñanza, idiomas, sistemas educativos, España, Europa.

1. Introducción

La realidad multicultural y multilingüe en contextos globalizados ha cobrado notable importancia en los últimos años, creándose una necesaria conciencia en España y Europa sobre la necesidad de potenciar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Por ello, es necesario realizar un estudio riguroso centrado en el contexto educativo español, que nos permita desentrañar los avances producidos en didáctica de lenguas extranjeras y avanzar en nuevas estrategias de aprendizaje para mejorar la competencia lingüística en idiomas.

En España, las Administraciones educativas están propiciando el desarrollo de experiencias que profundizan en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, incluida la introducción de las mismas como lengua vehicular de otras materias curriculares (AICLE-Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En este capítulo se describe su regulación legal en el ámbito nacional y autonómico, así como el modo en que las administraciones educativas están aplicando el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y el *Porfolio Europeo de las Lenguas* (Lenz & Schneider, 2001).

Se analizarán aspectos clave de la enseñanza de la lengua extranjera referidos a la organización de enseñanzas, la oferta educativa, el profesorado y otras figuras profesionales, así como los procesos educativos implicados. Seguidamente, se abordará la implantación de las enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras (AICLE, fundamentalmente) en el ámbito de gestión de las comunidades autónomas. Serán objeto de análisis, asimismo, la variada oferta educativa existente en el curso escolar; las características de los centros docentes que imparten las enseñanzas; los criterios de selección utilizados por las Administraciones educativas; su organización; el profesorado y otro personal implicado; los principales procesos educativos; los diferentes tipos de evaluación realizados por las Administraciones educativas; y la participación del alumnado en estos programas, actuaciones y experiencias.

2. Justificación y contextualización del estudio

2.1. Justificación del estudio

La educación y el aprendizaje tienen un papel fundamental en la consecución de los objetivos de la Estrategia Europea 2020 (en adelante ET 2020), que contempla un crecimiento más inteligente, sostenible y global al preparar a la ciudadanía en las competencias y habilidades que precisa la sociedad europea para ser competitiva e innovadora. Con el fin de conseguir los objetivos de crecimiento marcados en la ET 2020, el Consejo de Europa ha instado a los países miembros a que introduzcan medidas más ambiciosas en materia educativa, inviertan más en educación, y la actualicen y modernicen de forma urgente para poder disponer de personas con más y mejores habilidades y competencias, pudiendo de esta manera, sentar las bases de la prosperidad de Europa a largo plazo (véase a tal efecto, por ejemplo, el Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. Diario Oficial de la Unión Europea (2015/C 417/04)).

En este contexto, la educación bilingüe se manifiesta como un movimiento emergente en la Unión Europea que, en el marco de la cooperación internacional, trabaja en favor del plurilingüismo y la integración cultural. En el contexto educativo español, como veremos más adelante, las dos últimas leyes educativas (la Ley Orgánica de Educación de 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013) muestran un claro interés por profundizar en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, mediante el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa —en adelante CNIIE—, tiene asignada la coordinación de actuaciones relativas tanto al ámbito de lenguas extranjeras como al de los programas bilingües, para lo que cuenta con un Plan de Actuación propio que pretende potenciar el desarrollo del aprendizaje de las lenguas extranjeras y del plurilingüismo, atendiendo a las recomendaciones de los organismos internacionales en torno a los objetivos de la ET 2020.

Blanco y Miguel (2018) manifiestan la necesidad de una profunda reflexión sobre la situación actual de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en España contextualizada en el marco europeo, tomando como referencia los estudios *Datos y Cifras 2017/2018* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) y *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Edition 2017* (Comisión Europea/EACEA/EURYDICE, 2017).

El objetivo principal de este capítulo es, por tanto, ofrecer una visión global del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras a través de una descripción detallada de la situación actual en el área y de su evolución a lo largo de los últimos años, terminando con la necesaria prospectiva de futuro para la mejora de los programas institucionales. Este objetivo general se ve concretado en dos objetivos específicos referentes, en primer lugar, al contexto del estudio de las lenguas extranjeras en Europa y, en segundo lugar, al contexto de su estudio en España.

2.2. Metodología empleada

El primer paso metodológico de este estudio ha consistido en un exhaustivo análisis comparativo a través de diferentes fuentes de datos sobre el aprendizaje de lenguas, utilizando como base los datos estadísticos que se han contrastado en el contexto nacional (a través de los servicios estadísticos del Ministerio de Educación y Formación Profesional que se citan en las Referencias) y en el contexto europeo (a través de la red EURYDICE). Para ello, se han utilizado los siguientes parámetros:

- Marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Enseñanza del área de lengua extranjera como L2 y como materia obligatoria.
- Enseñanza integrada de contenidos en lengua extranjera (AICLE) y programas bilingües.
- Enseñanza de una segunda lengua extranjera como L3.
- Estudio de buenas prácticas y de innovación en materia de lenguas extranjeras.
- Comparación del tratamiento de la materia de lenguas extranjeras en distintas comunidades autónomas.
- Comparación del tratamiento de la materia de lenguas extranjeras en países de la Unión Europea.
- Investigaciones y publicaciones relacionadas con el estudio del bilingüismo y los procesos cognitivos subyacentes al mismo.

Así, se ha establecido un estudio comparativo de los indicadores agrupándolos en dos categorías: por un lado, Aprendizaje de lenguas extranjeras en la Europa actual y el rol de España en el contexto europeo y, por otro, Aprendizaje de lenguas extranjeras en España y la comparación en las diferentes CC AA.

A su vez, será necesario tener en cuenta el presente marco normativo vigente a nivel autonómico y a nivel nacional, sin olvidar la normativa europea.

3. El aprendizaje de lenguas extranjeras en España

3.1. El contexto europeo

3.1.1. Marco estratégico para la educación y la formación (ET 2020)

La riqueza cultural y lingüística de Europa es una de las señas de identidad de la Unión; es uno de los recursos más valorados por todos los países miembros, al tiempo que uno de los mayores retos a los que la educación ha de enfrentarse.

En el contexto europeo (y aunque cada país de la UE tiene competencias en educación y formación) es cometido de la UE estimular las políticas educativas a nivel nacional, así como hacer frente a los desafíos específicos de los países miembros (véase al efecto el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, Primera parte: Principios, título I. Categorías y ámbitos de competencias de la Unión, artículo 6). Entre otros, podemos citar: el descenso de la población activa, la falta de personal cualificado, la transformación digital y la competencia global.

La evaluación de estos cambios sociales ha dado paso a la ET 2020 como un marco de cooperación educativa. Se trata de un foro donde poder compartir modelos de buenas prácticas; un aprendizaje mutuo que sirve también para divulgar datos sobre políticas educativas nacionales que ofrecen buenos resultados.

La ET 2020 ha creado grupos de trabajo compuestos por especialistas de cada país miembro que tiene cuatro objetivos comunes a la UE:

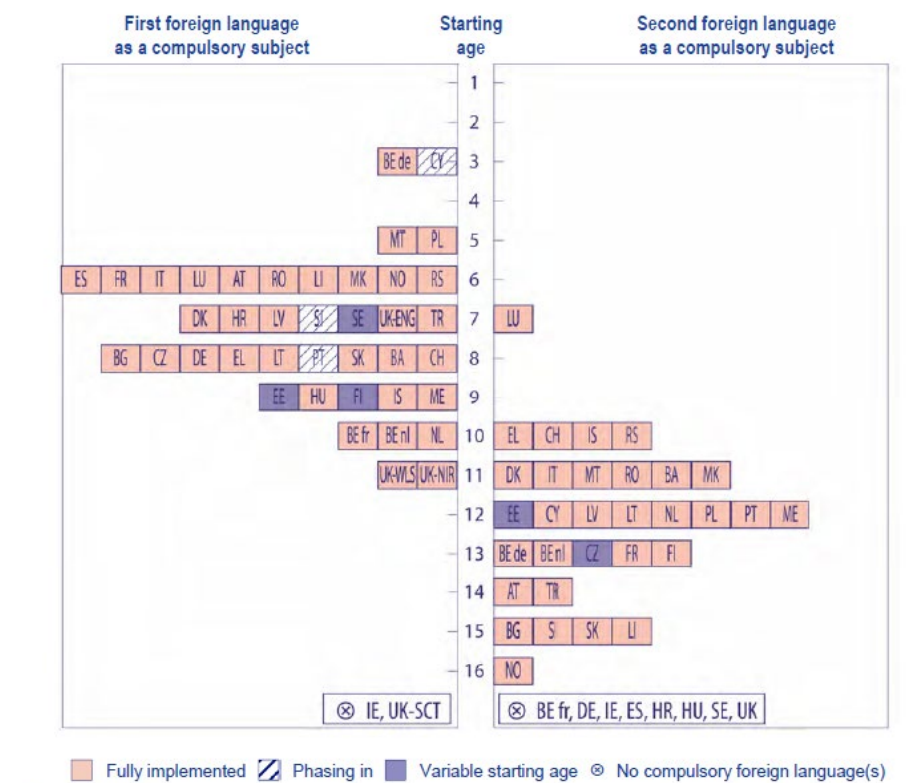
- Promover el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación.
- Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía.
- Incrementar la creatividad, innovación, espíritu empresarial.

Junto con estas propuestas, el aprendizaje de lenguas toma especial relevancia en el contexto educativo, ocupando una importante posición porque, entre otras razones, facilita la movilidad internacional de los ciudadanos de la UE: se insiste en la necesidad de facultarlos con las herramientas necesarias para el aprendizaje de idiomas, así como ofrecer la oportunidad a la población inmigrante de aprender la lengua oficial del país de acogida.

3.1.2. Política europea en aprendizaje de lenguas

En la mayoría de los países europeos (Eurydice, 2017), la edad a la que se inicia el aprendizaje de una primera lengua extranjera como asignatura obligatoria se sitúa entre los 6 y los 9 años. En España, es en el segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 5 años) cuando los escolares comienzan con el aprendizaje de una lengua extranjera, aunque en algunas Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Comunidad Valenciana) comienzan a los tres años de edad.

Figura 1. Edad con la que se inicia la enseñanza de la primera lengua extranjera en los países europeos

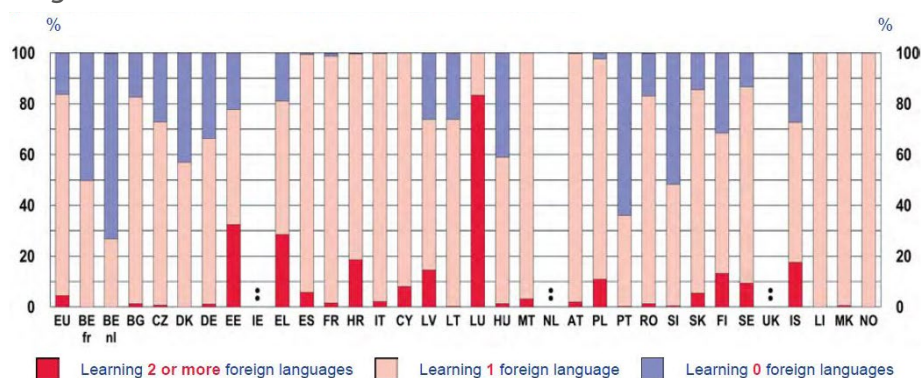


Source: Eurydice.

Fuente: Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report (2017: 30).

Con respecto a la participación, si bien en el Consejo Europeo de Barcelona del año 2002 se puso de manifiesto la importancia de «enseñar al menos dos lenguas extranjeras a una edad temprana» (Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001. Diario Oficial nº C 050 de 23/02/2002, 2001: 01-02), el número de alumnos que estudia lenguas extranjeras varía dependiendo del país y etapa educativa. En España, junto a países como Austria, Croacia, Italia, Grecia, Luxemburgo, Malta, Noruega y Polonia, prácticamente la totalidad del alumnado de Educación Primaria estudia una lengua extranjera. Por el contrario, en países como Irlanda —donde no es obligatorio estudiar una lengua extranjera— solo un 4 % del alumnado lo estudia en esta etapa. Así mismo los datos reflejan un porcentaje menor en la comunidad flamenca de Bélgica, Países Bajos o Reino Unido, donde la proporción se sitúa entre el 65 % y 75 %.

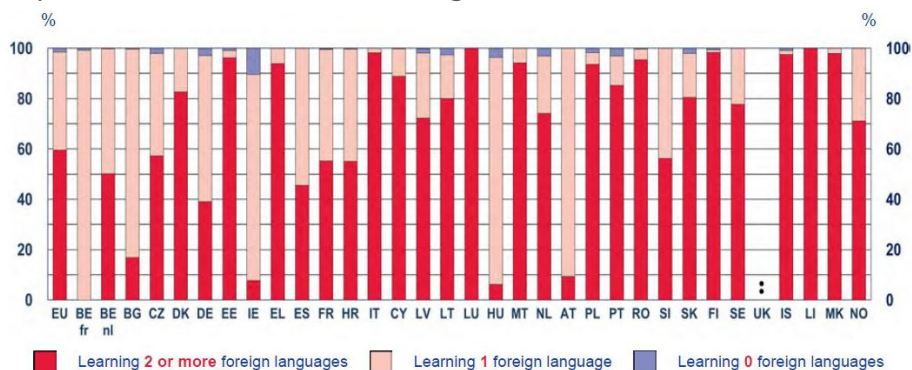
Figura 2. Proporción de alumnado que aprende lenguas extranjeras en la Educación Primaria en Europa dependiendo de la cantidad de lenguas, 2014



Fuente: Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report (2017: 61).

En Educación Secundaria, la enseñanza de lenguas extranjeras aumenta, prácticamente, hasta el 100 %, mientras que un 45 % estudia dos o más lenguas extranjeras. Si bien es necesario puntualizar que el aprendizaje de una segunda o tercera lengua aumenta durante el primer ciclo de Educación Secundaria, mientras durante el segundo ciclo, itinerarios de Formación Profesional o Bachillerato el número de escolares se mantiene estable o desciende.

Figura 3. Proporción de alumnado que aprende lenguas extranjeras en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en Europa dependiendo de la cantidad de lenguas, 2014



Fuente: Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report (2017: 64).

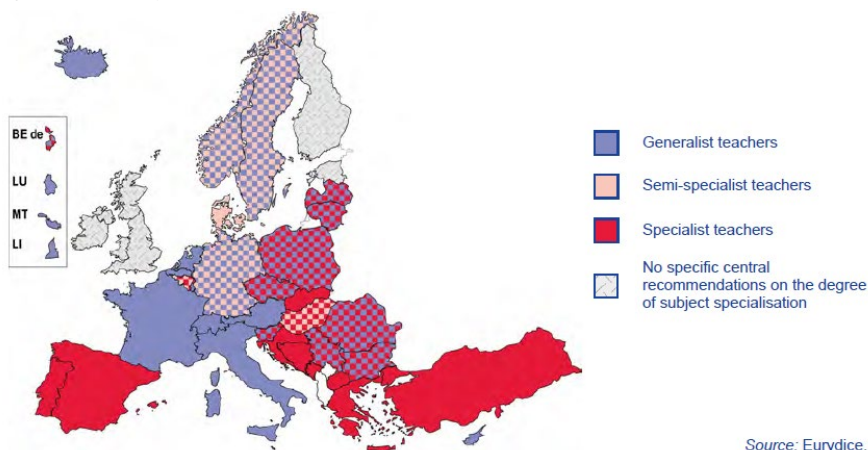
En lo que a las lenguas de aprendizaje se refiere —tal y como se recoge en el informe de *Eurydice*— en todos los sistemas educativos europeos de los que se disponen estadísticas —excepto la comunidad flamenca de Bélgica y Luxemburgo— el inglés es el idioma que más se enseña en Educación Primaria y Secundaria. Esta tendencia no solo se consolida, sino que va en aumento. Cabe destacar también que, en los países en los que existe un aumento significativo en el porcentaje de escolares que estudia inglés, se produce paralelamente un aumento del número de alumnos que estudia una lengua extranjera.

Aunque es patente el predominio de la lengua inglesa, el francés y el alemán son las segundas lenguas extranjeras más estudiadas en el ámbito europeo. Por zonas de influencia, el francés tiene una mayor presencia en los países del sur de Europa —incluyendo España—, mientras que el aprendizaje del alemán está más extendido en Europa central y del este.

Al contrario de lo que sucede en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el porcentaje de alumnado que estudia una lengua extranjera en itinerarios de Formación Profesional apenas alcanza el 50 %. Por tanto, podemos inferir que las políticas de calidad educativa a nivel europeo deben seguir trabajando para que la obligatoriedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras sea una realidad también en las diferentes opciones profesionales o pre-profesionales.

Otro de los aspectos que nos ocupa está relacionado con el profesorado que imparte lengua extranjera. En el ámbito europeo —en la etapa de Educación Primaria— existen profesores generalistas que imparten la mayoría de asignaturas, profesores especialistas en la lengua extranjera y profesores semiespecialistas que pueden enseñar hasta tres asignaturas. Se observa que el perfil del profesorado varía dependiendo del país de referencia. En España, junto a países como Bulgaria, Eslovaquia o Portugal, la enseñanza de idiomas en la etapa de Primaria se delega en profesores especialistas. En consecuencia, uno de los rasgos de esta especialización es, precisamente, la profesionalización del profesorado de idiomas mejorando su propia competitividad y, por extensión, la del alumnado.

Figura 4. Nivel de especialización necesario para los maestros de lenguas extranjeras en la Educación Primaria, 2015/2016

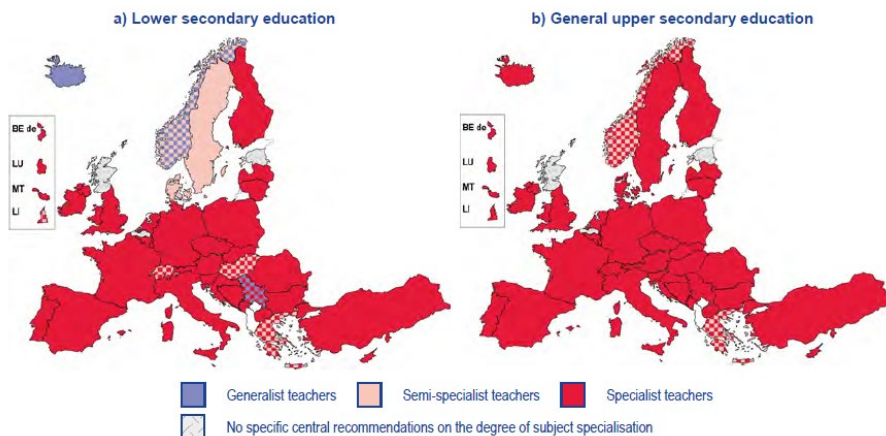


Fuente: Comisión Europea/EACEA/EURYDICE, 2017 (2017: 86).

Sin embargo, este hecho genera preocupación en muchos sistemas educativos de Europa —incluyendo el español— por una escasez de profesorado especialista en lenguas extranjeras.

En el ámbito de la Educación Secundaria es, por norma general, un profesor especialista quien imparte la materia de lengua extranjera, aunque tampoco existe consenso a nivel europeo que regule el nivel de especialización del profesorado de lenguas extranjeras. Por ejemplo, en países como Bélgica (comunidades flamencas), Estonia o Reino Unido no hay un criterio específico de acceso para la enseñanza de idiomas.

Figura 5. Nivel de especialización necesario para los profesores de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria, 2015/2016



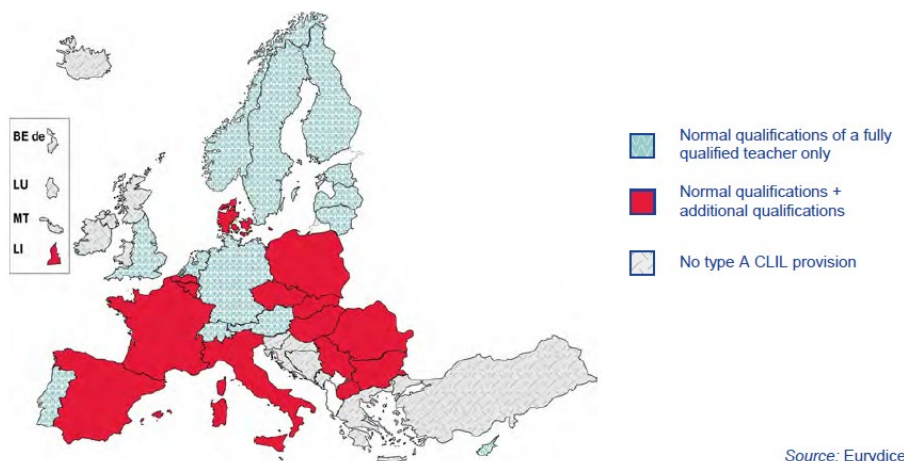
Fuente: Comisión Europea/EACEA/EURYDICE (2017: 87).

En el caso concreto de España, la implantación de diferentes modelos de educación bilingüe ha supuesto cierta homogeneización en el proceso de acceso a la función docente del profesorado de lenguas extranjeras, así como del profesorado que imparte su materia en lengua extranjera dentro del marco del enfoque AICLE.

En relación al profesorado no especialista en lengua extranjera que imparte su materia en L2, existe una normativa diferente dependiendo de cada país. En algunos casos, además de cualificación profesional específica, se les exige formación en la lengua meta o prueba de su nivel de competencia en ella —según los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2001)—. Por lo general, el mínimo exigido corresponde al nivel B2 y puede alcanzar hasta el C2 o nivel de competencia completa. En España —dependiendo de las diferentes Comunidades Autónomas— el nivel mínimo que se requiere para profesorado AICLE es B2. Además, en algunos casos, se exige también una habilitación lingüística o certificado de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EE.OO.II.), e incluso formación específica en metodología AICLE.

A la luz de lo recogido anteriormente, podemos concluir que —a pesar de no existir unas recomendaciones o normativa europea específica en relación a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras— se ha experimentado un gran avance en cuanto a tres factores: (a) estandarización en la medición de los niveles de competencia (to-

Figura 6. Calificaciones necesarias para trabajar en centros educativos con programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria, 2015/2016



Fuente: Comisión Europea/EACEA/EURYDICE (2017: 92).

mando como referencia el MCER, Consejo de Europa, 2001); (b) concienciación; y (c) importancia que se otorga al aprendizaje de lenguas. Dicho aprendizaje no solo incorpora las herramientas necesarias para la comunicación entre los países miembros, sino que también favorece la movilidad transnacional de escolares y del profesorado.

3.2. La enseñanza de lenguas extranjeras en España

3.2.1. Breve reseña histórica: marco de la educación en España

La situación de la educación en España ha estado muy limitada a lo largo de los últimos siglos si la comparamos con los países de su entorno. Hasta mediados del siglo XIX no se inició una regulación al respecto, y no fue hasta el año 1900 cuando el sistema educativo español contó con un Ministerio propio al crearse el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1909 se fundó la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, pero hubo que esperar a 1949 para que se creara la Sociedad Española de Pedagogía. A principios del siglo XX, dos terceras partes de la población eran analfabetas, porcentaje llamativamente elevado comparado con el de los países de la Europa occidental.

Partiendo de esta base, la educación en España ha sufrido una auténtica transformación durante todo el siglo XX, y más particularmente, en las últimas cuatro décadas. Se han hecho grandes esfuerzos para conseguir que España se sitúe a la altura de los países de su contexto en cuanto a formación.

3.2.2. Contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en España

La enseñanza de idiomas constituye un reto en nuestro sistema educativo y, en los últimos años, se han llevado a cabo numerosas iniciativas con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. El aumento de horas lectivas en el currículo o la implantación de programas bilingües son claro ejemplo de ello.

En España, la enseñanza de idiomas comenzó fundamentalmente a finales de los años 70, impulsándose en los centros educativos el aprendizaje del inglés con la Ley General de Educación, que introdujo por primera vez el estudio de un idioma extranjero en la etapa de educación obligatoria. Con la LOGSE (1990) ya se implementaba el aprendizaje de inglés como segunda lengua a los ocho años y, con las leyes orgánicas aprobadas a partir de entonces, se han conseguido grandes avances en cuanto a la importancia de las lenguas extranjeras en el currículo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de marzo, de Educación, establece en su artículo 2 la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en una o más lenguas extranjeras, incluyendo entre los objetivos de la Educación Primaria (artículo 17.f) la necesidad de adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. En el artículo 102.3 de la citada Ley, referido a la Formación Permanente, propone que las administraciones educativas promuevan la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Asimismo, en el artículo 157.1.d hace referencia al establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Por su parte la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, profundiza en esta visión apoyando el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera al acabar la enseñanza obligatoria, refiriéndose al aprendizaje de lenguas extranjeras como una «prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013: 8). También se identifica el aprendizaje de lenguas extranjeras

como «[...] una de las principales carencias de nuestro sistema educativo» (2013: 8). Es por ello que la Ley Orgánica 8/2013 «[...] apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez, al menos, en una primera lengua extranjera» (8).

Se debe destacar también que todos estos cambios en el aprendizaje de idiomas han sido posibles gracias a la aplicación de diversas medidas como el aumento del número de horas lectivas de lengua extranjera, la integración de las TIC y herramientas web en el aula, la evolución en las metodologías gracias a la formación permanente del profesorado, y la progresiva implantación de programas bilingües y plurilingües en los centros educativos.

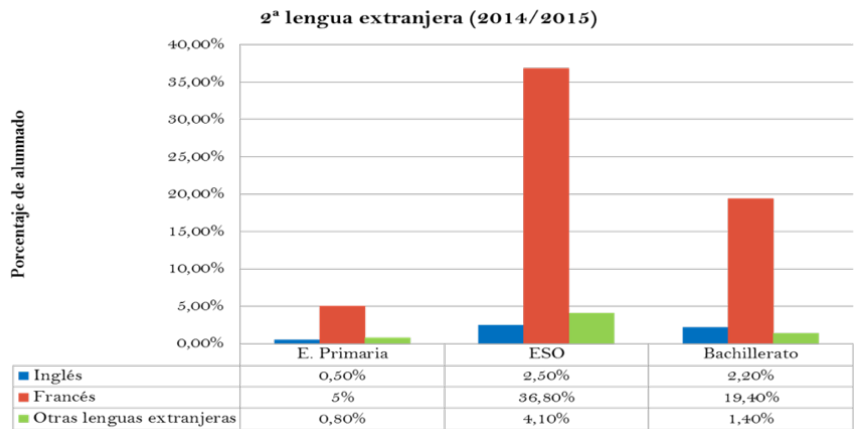
La lengua más estudiada por los alumnos españoles como primera lengua extranjera —con cifras cercanas al 100 %— es el inglés. El francés destaca como la lengua más estudiada en todos los niveles educativos como segunda lengua extranjera —especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, con un 36,8 %—.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado que cursa primera lengua extranjera, por etapas y lengua (2012/2013)

	Inglés	Francés	Otras lenguas	Total
Educación Infantil	76,5 %	0,6 %	0,3 %	77,3 %
Educación Primaria	98,6 %	0,7 %	0,3 %	99,6 %
ESO	98,0 %	1,6 %	0,3 %	99,9 %
Bachillerato	94,5 %	1,9 %	0,4 %	96,8 %

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 62).

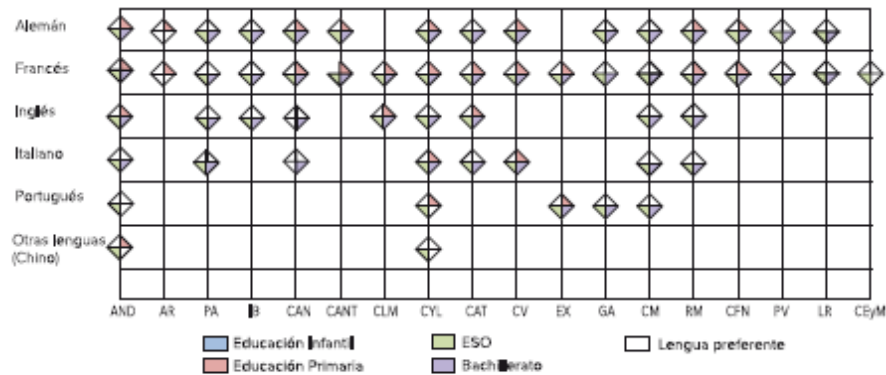
Figura 7. Porcentaje de alumnado que estudia una segunda lengua extranjera por nivel educativo en el año académico 2014/2015



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016: 29).

La oferta en la enseñanza de una segunda lengua extranjera varía en función de la comunidad autónoma, siendo Madrid, Andalucía y Castilla y León las que cuentan con mayor repertorio.

Figura 8. Repertorio de idiomas ofrecidos como segunda lengua extranjera, por etapa educativa y Comunidad Autónoma



Notas:
Andalucía: El portugués se oferta en los centros con el Programa Saramago.
Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE (CNIE, MEC).

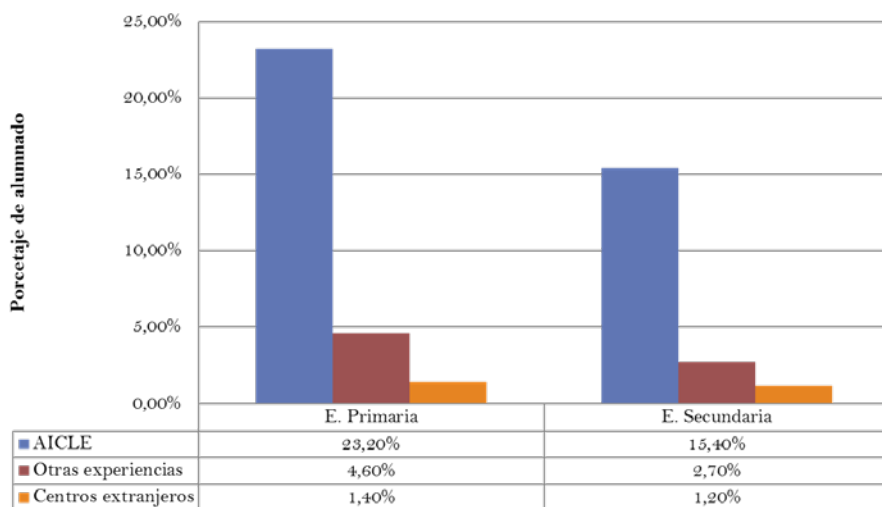
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 48).

Además, en algunas Comunidades Autónomas como Cataluña, Castilla-La Mancha y Andalucía se pueden ofertar más de dos lenguas extranjeras, estando estas condicionadas al criterio de los centros en el uso de su autonomía.

3.2.3. La enseñanza bilingüe en España

El entonces Ministerio de Educación y Ciencia fue pionero en la implantación del currículo bilingüe en colaboración con el British Council hace más de 20 años, siendo adoptado por la mayoría de Comunidades Autónomas a lo largo de los últimos años. La Enseñanza Integrada de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE) ha supuesto un punto de inflexión en el aprendizaje de idiomas.

Figura 9. Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de Enseñanza (2014/2015)

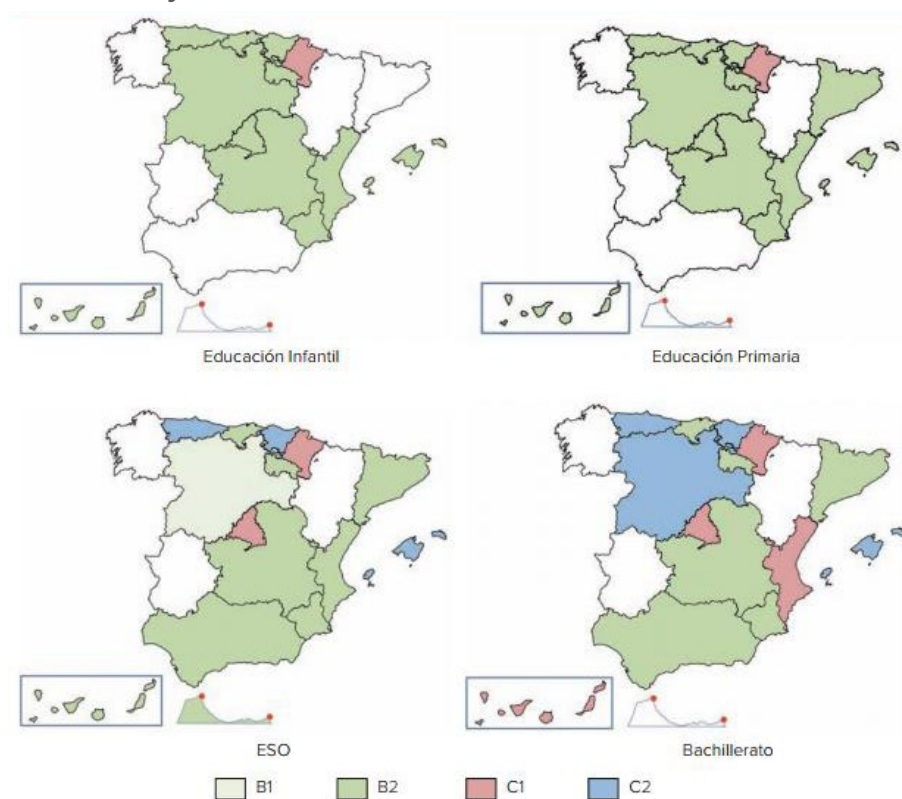


Fuente: Elaboración propia basada en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016: 29).

Los datos disponibles (MECD, 2013) señalan que el inglés es la primera lengua de enseñanzas integradas, pero también existen opciones en otros idiomas, concretamente: francés, alemán, portugués e italiano. La necesidad de impartición de lenguas extranjeras y los programas AICLE han exigido la actualización y formación del profesorado en cuanto a su competencia lingüística. El nivel lingüístico requerido para el personal

especialista varía dependiendo de la comunidad autónoma, además de la titulación que se exige: Grado en Educación Primaria con mención en lengua extranjera, o Licenciatura o Grado en Filología o Traducción e Interpretación junto con el Máster de Formación del Profesorado.

Figura 10. Nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) exigido al profesorado por etapa educativa, Comunidad y Ciudad Autónoma (2012/13)



Notas:

Extremadura: Solo se exige formación lingüística con arreglo al MCERL para la enseñanza bilingüe. Para la impartición de Lengua extranjera es necesaria la condición de especialista en la lengua correspondiente.

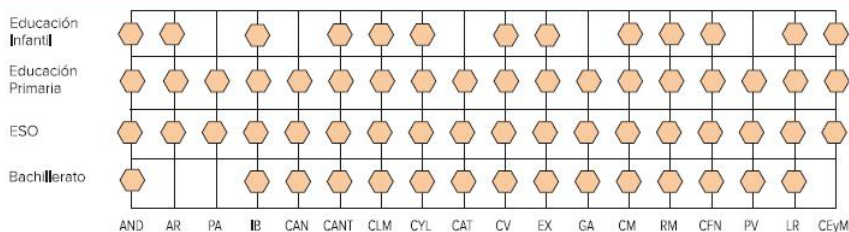
Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE (CNIIE, MECD).

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 54).

En España, en Educación Primaria la enseñanza de inglés como lengua extranjera es responsabilidad de profesores generalistas y especialistas, mientras que en Educación Secundaria recae únicamente en especialistas. Con respecto al profesorado de AICLE, además de la titulación adecuada, deberá certificar también un nivel específico en su conocimiento del idioma. Algunas comunidades autónomas solicitan formación especializada o acreditación.

En relación a las experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza durante el curso académico 2014/2015, los datos relativos a la experiencia en AICLE van en aumento: Educación Primaria 23,2 % y Educación Secundaria 15,4 % . La implantación de los currículos bilingües ha hecho de la lengua inglesa la lengua extranjera prioritaria en todos los niveles educativos.

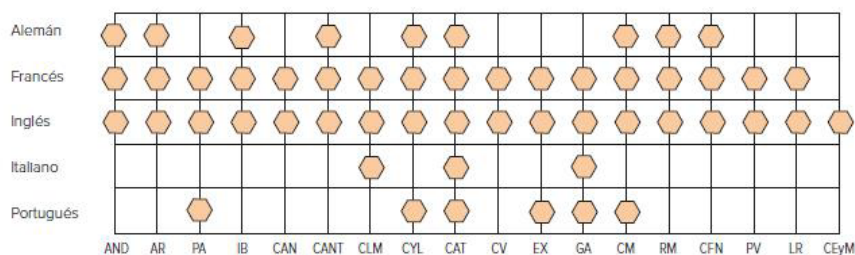
Figura 11. Etapas educativas en las que se desarrollan enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras en las Administraciones educativas (2012/13)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 73).

Los modelos AICLE están generalizados en todas las administraciones educativas, especialmente en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Hay 15 Comunidades Autónomas que lo amplían a Bachillerato y 13 a Educación Infantil.

Figura 12. Lenguas extranjeras en las que se desarrollan enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras en las Administraciones educativas (2012/13)

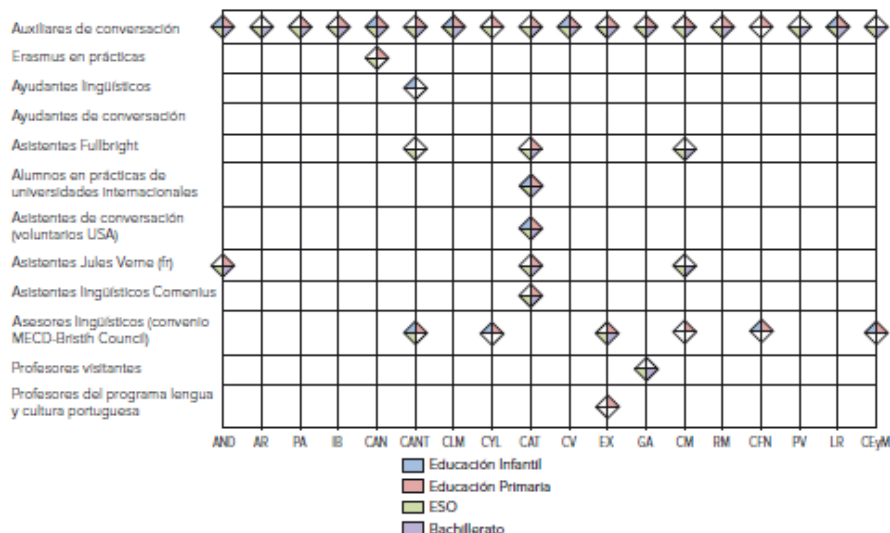


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 78).

Por otra parte, al profesorado AICLE se le exige, además de la cualificación específica, la certificación en un idioma extranjero —según el MCER— que varía de un B2 a un C1 dependiendo de la comunidad autónoma.

Además del profesorado, todas las Administraciones educativas cuentan con otras figuras implicadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras tanto en centros bilingües como en los que no lo son. La más común son los auxiliares de conversación, presentes en 14 administraciones educativas autonómicas. Además, Andalucía cuenta con asistentes del programa Jules Verne para francés; en Canarias hay estudiantes de Erasmus en prácticas; en Cantabria, ayudantes lingüísticos (PIL), asistentes de las becas Fullbright (centros PEB del Programa *Global Classrooms*) y asesores lingüísticos del Programa MECD/British Council; en Cataluña también tienen estos asistentes, además de alumnos en prácticas de universidades internacionales, asistentes de conversación voluntarios de USA, asistentes Jules Verne y asistentes lingüísticos Comenius; en Extremadura, cuentan con los asesores lingüísticos del Programa MECD/British Council, además de profesores portugueses del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa; en Galicia, con profesores visitantes; en Madrid, con asistentes Jules Verne, asistentes Fullbright y asesores lingüísticos del Programa MECD/British Council.

Figura 13. Otras figuras implicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras como materia. Curso 2012/13



Notas:

Extremadura: Los auxiliares de conversación se asignan oficial y exclusivamente a los centros con Secciones Bilingües, aunque participan en la enseñanza de la lengua extranjera como materia en las unidades bilingües y no bilingües. Se priorizan las unidades bilingües.

Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE (CNIE, MECO).

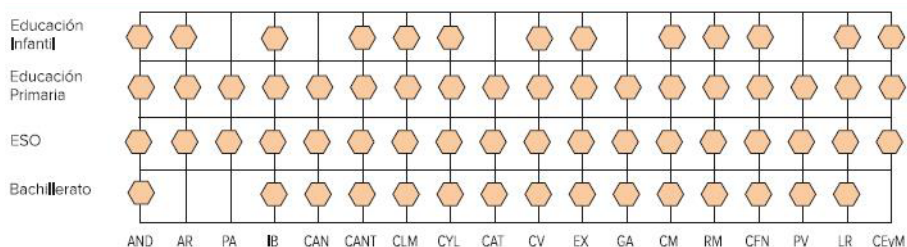
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 134).

En ese sentido, quizá sería necesario potenciar el estudio obligatorio de una segunda lengua extranjera en alguna de las etapas educativas, siguiendo las recomendaciones de la UE y en cumplimiento de las normativas europeas a este respecto, pues en el grueso de países comunitarios es obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras.

3.2.4. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): Comparativa entre comunidades y ciudades autónomas

Como se ha mencionado, el nivel lingüístico y la titulación que se requiere para el personal especialista varían en cada comunidad autónoma. El enfoque AICLE está generalizado en todas las Administraciones educativas, especialmente en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Hay 15 comunidades autónomas que lo amplían a Bachillerato y 13 a Educación Infantil.

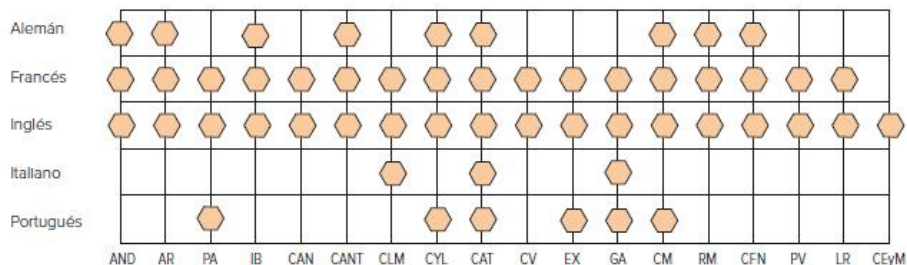
Figura 14. Etapas educativas en las que se desarrollan enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras en las Administraciones educativas (2012/13)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 73).

Hemos comentado anteriormente que el inglés es la primera lengua de enseñanzas integradas, pero también existen opciones en otros idiomas en el panorama nacional: francés, alemán, portugués e italiano en la distribución que muestra la figura 15.

Figura 15. Lenguas extranjeras en las que se desarrollan enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras en las Administraciones educativas (2012/13)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013: 78).

4. Retos de futuro

Como hemos podido comprobar, España enfrenta el reto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras de forma similar al resto de los países europeos y de la mano del esfuerzo coordinado de las autoridades comunitarias. En este contexto, los retos más evidentes están constituidos por el cumplimiento efectivo de los retos de la ET2020, que aporta una visión dotada de la fortaleza de un trabajo común con los países integrantes de la Unión Europea y del probable acierto en el análisis de las necesidades que nos depara el futuro.

Contemplar el futuro de forma completa exige echar una mirada a los avances que se están produciendo en la pedagogía y en la didáctica de la mano de las últimas investigaciones en neurociencia pues es esta ciencia la que, a través del estudio del funcionamiento del cerebro humano, está siendo utilizada en los últimos tiempos para validar las investigaciones en el campo de la educación.

Uno de los procesos cerebrales más fascinantes en el desarrollo humano es el aprendizaje del lenguaje. Especialmente en el ámbito educativo nos preocupa principalmente qué sucede en el cerebro de los niños y los adultos que aprenden más de una lengua pues cuándo las autoridades educativas europeas recomiendan el aprendizaje temprano de dos o más lenguas extranjeras debemos saber cuáles son los momentos más adecuados y qué instrumentos debemos utilizar para implementar el mandato político.

Mucho han cambiado los paradigmas educativos y la historia de la pedagogía a lo largo de los siglos XIX y XX; desde afirmaciones taxativas en las que se sostenía que los niños son tabulas rasas (como sostenía Skinner) o lingüistas innatos (como postulaba Chomsky), hasta los últimos estudios de Kuhl (2005) que indican que los alumnos utilizan estrategias innatas de aprendizaje para internalizar la fonética y la gramática del lenguaje.

Sin embargo, la sociedad del siglo XXI nos anima a pensar que la comunidad educativa otorga una especial importancia al aprendizaje de una segunda lengua y lo considera un hecho positivo para la vida. Si no fueran así, sería difícilmente explicable el número de programas bilingües que los centros educativos ofrecen en todo el territorio nacional y su crecimiento constante a lo largo de los últimos años, teniendo en cuenta que su implantación es voluntaria. La certeza socioeconómica es que el dominio de las lenguas proporciona herramientas profesionales, laborales o académicas que facilitan el acceso a un mundo globalizado (Comisión Europea, 2012). A ello se suma la importancia del aprendizaje de lenguas en la construcción de una economía basada en

el conocimiento. Es por este motivo que la Estrategia 2020 fija como objetivo para los Estados Miembros el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, promoviendo el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la Unión Europea. Sin duda, estos objetivos toman su aplicación práctica en los distintos países concretando dimensiones educativas como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (Lenz & Schneider, 2001).

Sin embargo, la neurociencia nos indica que los retos y probablemente los beneficios van aún mucho más allá. Según Pascual-Leone y Tormos-Muñoz (2015), la conducta humana está modelada por los cambios ambientales, las modificaciones fisiológicas y las experiencias. Por tanto, el cerebro, en tanto que responsable del comportamiento del ser humano, debe tener la capacidad de cambiar de manera dinámica en respuesta a estímulos y demandas cambiantes (Ferré y Aribau, 2006). Así, no cabe duda de que el ámbito educativo adquiere especial importancia a la hora de que este comportamiento, la neuroestimulación y las intervenciones dirigidas puedan modular esta plasticidad y promover resultados deseables para cada individuo.

La idea de perder volumen en nuestro cerebro, atrofiarse y perder funcionalidad, carece de fundamentación ya que las últimas investigaciones de Alonso (2016) han demostrado que no es así; la plasticidad neuronal se mantiene toda la vida y la evolución personal depende de qué hagamos con el cerebro, qué le pidamos y con qué lo alimentemos (en todos los sentidos).

Desde luego, podemos aprender nuevas palabras de nuestra primera lengua durante el resto de nuestra vida e incluso, con mucha probabilidad, activar los sistemas de formación de palabras para analizarlas en función de su forma, su ortografía, su pronunciación y su significado, ya que estas características están entremezcladas con ensamblajes celulares que contienen información sobre palabras ya conocidas. Pero cuando se aprende una segunda lengua, ¿están entremezcladas las funciones cognitivas que representan las palabras y las normas gramaticales recién aprendidas con las previamente establecidas o, por el contrario, se almacenan en lugares distintos de los que se utilizan para nuestra primera lengua? Aunque todavía no se puede responder con absoluta seguridad a esta pregunta, los datos sugieren que el primer y el segundo idioma comparten las mismas regiones cerebrales (Fabbro, 2001). Sin duda, construir un circuito de decodificación en el cerebro de nuestros alumnos es una tarea de gran esfuerzo cognitivo en los primeros años de escolaridad.

Las aportaciones de la neurociencia apuntan a que el cerebro de nuestros alumnos cambia con la educación y crea engramas que perdurarán y serán utilizados a lo largo

de toda la vida. Parece el hecho de aprender y practicar cualquier actividad, especialmente, adquirir una segunda lengua, fortalece el cerebro, al igual que el ejercicio físico; cuanto más se utilizan y ejercitan determinadas áreas cerebrales específicas, más crecen estas, se interconectan y se fortalecen por su propia ejercitación (Li, Legault y Litkofsky, 2014). Así, comenzamos a intuir que aprender y hablar otros idiomas puede suponer un enorme beneficio para el cerebro. Tanto en niños como en personas jóvenes, adultos o personas mayores, el aprendizaje de una nueva lengua crea una reserva cognitiva (ayuda a retrasar la aparición de las enfermedades neurodegenerativas, en particular las demencias y la enfermedad de Alzheimer (Alonso, 2016). Igualmente, permite aumentar las funciones ejecutivas, particularmente en su componente de memoria de trabajo, así como la capacidad, en tiempo y eficiencia, en la toma de decisiones (Mora Teruel, 2014). Asimismo, las últimas aportaciones de Goral; Levy y Obler (2002) refrendan los siguientes hechos, ya apuntados por Mora (2018): (a) el aprendizaje de varios idiomas modifica la estructura del cerebro, lo que afecta positivamente a la memoria, a la capacidad de concentración y al retraso de la demencia; (b) ser bilingüe puede retrasar la enfermedad de Alzheimer hasta cuatro o cinco años; y (c) quienes se manejan en varios idiomas utilizan más áreas cerebrales y, acostumbrados a ejercitar su cerebro, se mueven con más soltura cuando realizan distintas tareas a la vez.

En otras investigaciones basadas en los estudios de Albert & Obler (1878) aparece un concepto común denominado «transferencia» que crea una literatura científica muy diversa en la que se mantienen diferentes tesis a la hora de presentar programas o proyectos de enseñanza bilingüe: (a) qué lenguas son las más apropiadas para la enseñanza en Educación Primaria y Educación Secundaria; (b) qué idiomas son más fáciles en su aprendizaje para nuestros alumnos, independientemente de que sean los más utilizados en el mundo laboral. Diversos estudios sugieren que la similitud entre los idiomas es un factor importante para que el individuo aprenda mejor una segunda lengua; de lo contrario el proceso de aprendizaje será más difícil (Klett, 2004); otros indican que la edad es esencial a la hora de adquirir una segunda lengua (Johnson y Newport, 1991, entre otros).

La literatura aquí analizada nos muestra la amplitud del campo que la ciencia ha de abordar de manera sistemática y organizada, que permita a los agentes educativos emprender la ingente tarea de aplicar los últimos descubrimientos de la neurociencia, en unión con la psicología, la pedagogía y la didáctica específica de las lenguas al diseño de programas de enseñanza de las lenguas, programas bilingües, así como a su implementación en las aulas y a la formación del profesorado.

5. Referencias

- ALBERT, M. L. y OBLER, L. K. (1978): *The bilingual brain. Neuropsychological and neuro-linguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- BARCELONA EUROPEAN COUNCIL (2002): *Presidency conclusions*. 15 and 16 March 2002, SN 100/01/02 REV 1.
- BIALYSTOK, M.; FERGUS, E. y CRAIK, M. (2010): «Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind», *Current Directions in Psychological Science*, 19, 1, pp. 19-23 <<https://doi.org/10.1177/0963721409358571>> [última consulta: 4-5-2018].
- BINET, A. (1895): «Pitres, Aphasie des polyglottes», *L'année psychologique*, 2, 881.
- BLANCO LÓPEZ, J. L. y MIGUEL PÉREZ, V. (2018) (en prensa): «Neurociencia y bilingüismo: un enfoque desde la práctica», en Gómez Parra, Mª Elena y Johnstone, Richard (eds.): *Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- COMISIÓN EUROPEA (s.f.): *Marco Estratégico para la Educación y la Formación 2020. Estrategia Europea 2020* <<https://bit.ly/2j5M4rB>> [última consulta: 21-8-2018].
- COMISIÓN EUROPEA (2012): *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* <<https://bit.ly/2BTekqr>> [última consulta: 18-5-2018].
- COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2017): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S.A.
- DOUGLAS FIELDS, R. (2008): «¿Qué función cumple la sustancia blanca?», *Investigación y Ciencia*, 380, pp. 54-61.
- ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. (1999): «Bilingüismo y adquisición temprana del lenguaje procesos fonológicos en el contacto vasco-español», *Lingüística para el siglo XXI: III Congreso organizado por el Departamento de Lengua Española*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 549-560.
- FABBRO, F. (2001): «The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages», *Brain and Language*, 79, pp. 211-222.

FERRE, J. y ARIBAU, E. (2006): «El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos», Lebón.

FERGUS, I. M.; CRAIK, E.; BIALYSTOK y FREEDMA, M. (2010): «Delaying the onset of Alzheimer disease» <<https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181fc2alc>> [último acceso: 7-5-2018].

FRANCIS, W. S. (1999): «Analogical Transfer of Problem Solutions within and between Languages in Spanish-English Bilinguals», *Journal of Memory and Language*, 40, 3, pp. 301-329.

FUSTER, J. M. (2010): «El paradigma reticular de la memoria cortical. *Rev Neurol*, 50, supl. 3, pp. 3-10.

GLEITMAN, L. y NEWPORT, E. (1995): «The invention of Language by children: Environmental and Biological Influences on The Acquisition of Language», *An invitation to cognitive sciences*, I (Language), pp. 1-24.

GLEITMAN, L. y BLOOM, P. (1999): «Language Acquisition», en *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Massachusetts y Londres: The MIT Press, pp. 434-438.

GOLD, T.; CHOOBOK, K.; NATHAN, F.; JOHNSON, F.; RICHARD, J.; KRISCIO y CHARLES, D. (2013): «Lifelong Bilingualism Maintains Neural Efficiency for Cognitive Control», *Aging Journal of Neuroscience*, pp. 9-33 (2); pp. 387-396 <<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3837-12.2013>> [último acceso: 18-8-2018].

GORAL, M.; LEVY, E. y OBLER L. K. (2002): *Neurolinguistic aspects of bilingualism*. University of New York, Graduate School and University Center Program in speech and hearing sciences.

HAUK, O.; JOHNSRUDE, I. y PULVERMÜLLER, F. (2004): «Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex», *Neuron*, 41, 2, pp. 301-307.

HOPP, H. (2010): «Ultimate attainment in L2 inflection: Performance similarities between non-native and native speakers», *Lingua*, 120, pp. 901-931.

JOHNSON, J. S. y NEWPORT, E. L. (1991): «Critical period effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language», *Cognition*, 39, pp. 215-258.

KLETT, E. (2004): «Bilingüismo y lengua materna», *Biling LatAm*, pp. 167-174.

KRIZMAN, J.; MARIAN, V.; SHOOK, A.; SKOE, E. y KRAUS, N. (2012): «Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages», en *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS) of the United States of America*, 109, 20, pp. 7877-7881 <<https://doi.org/10.1073/pnas.1201575109>> [último acceso: 6-5-2018].

KUHL, P. K. (2005): «A new view of language acquisition, PNAS, 97, 22, U850-U857. Doi: 10.1016/j.neuron.2010.08.038.3-727.

KUHL, P. K. (2010): «Brain mechanisms in early language acquisition», *Neuron*, 67, 5, pp. 713-727 <<https://bit.ly/2OSE2wP>> [último acceso: 22-8-2018].

LENZ, P. y SCHNEIDER, G. (2001): «European Language Portfolio (ELP). Guide for Developers». <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html>.

LI, P.; LEGAULT, J. y LITCOFSKY, K. A. (2014): «Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain», *Cortex*, 58, pp. 301-324.

MATERNSSONA, J.; ERIKSSONB, J.; NILS, C.; BODAMMERC, M.; LINGRENA, M.; JOHANSSONA, L.; NYBERGB, M. y LÖVDÉNAC, D. (2012): «Growth of language-related brain areas after foreign language learning», *NeuroImage*, 63, 1, pp. 240-244.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013): *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* <<https://bit.ly/1btIDx3>> [último acceso: 8-11-2017].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016): *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016 (Edición 2018)*. Madrid: Secretaría General Técnica (MECD) <<https://bit.ly/2vF365t>> [último acceso: 4-5-2018].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017): *Datos y Cifras. Curso escolar 2017-2018 (Edición 2017)*. Madrid: Secretaría General Técnica (MECD) <<https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/2013*. Colección EURYDICE España-REDIE. Madrid: Secretaría General Técnica (MECD).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* <<https://bit.ly/1p4Lckx>> [último acceso: 10-11-2017].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Ley Orgánica de 3 de mayo de Educación* <<https://bit.ly/1vUxjGx>> [último acceso: 10-11-2017].

MORA, F. (2014): *Neuroeducación* <<https://bit.ly/2ok2T1g>> [último acceso: 10-10-2017].

ORTEGA-LOUBON, C. y CÉSAR FRANCO, J. (2010): «Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal», *Archivos de Medicina*, 6 (1-2). Doi: 10.3823/048.

OSTERHOUT, L.; POLIAKOV, A.; INOUE, K.; MCLAUGHLIN, J.; VALENTINE, G.; PITKANEN, I.; FRENCK-MESTRE, C. y HIRSCHENSOHN J. (2008): «Second-language learning and changes in the brain», *Journal of Neurolinguistics*, 21, 6, pp. 509-521.

PARADIS, M. (1988): «Language and Communication Disorders in Multilinguals», en STEMMER, B. y WHITAKER, H. A. (eds.): *Handbook of Neurolinguistics*. San Diego: Academic Press, pp. 417- 430.

PASCUAL-LEONE A. y TORMOS-MUÑOZ J. M. (2008): «Transcranial magnetic stimulation: the foundation and potential of modulating specific neuronal networks. Conferencia inaugural», *Revista de Neurología*, 46, supl. 1, pp. 3-10.

PERANI, D. y ABUTALEBI, J. (2005): «The neural basis of first and second language processing», *Current Opinion in Neurobiology*, 15, pp. 202-206.

PETITTO, L. A. y DUNBAR, K. (2004): *New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and the educated mind* <[http://www.dartmouth.edu/~educ/pdf/MBE %20Petitto-DunbarFinalFinal.pdf](http://www.dartmouth.edu/~educ/pdf/MBE%20Petitto-DunbarFinalFinal.pdf)> [último acceso: 6-3-2011].

PETITTO, L. A.; BERENS, M. S.; KOVELMAN, I.; DUBINS, M. H.; JASINSKA, K. y SHALINKSY, M. (2012): «The “Perceptual Wedge Hypothesis” as the basis for bilingual babies phonetic processing advantage: New insights from fNIRS brain imaging», *Brain and Language*, 121, 2, pp. 142-155. doi: 10.1016/j.bandl.2011.05.003.

SCHOLZ, J.; KLEIN, M. C.; BEHRENS, T. E. J. y JOHANSEN-BERG, H. (2009): «Training induces changes in white-matter architecture», *Nature Neuroscience*, 12, 11, pp. 1370-1371.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2000): *Raising multilingual children: Foreign language acquisition in children*. Westport, CT: Greenwood.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2003): *The multilingual mind: Questions by, for and about people living with many languages*. Westport, CT, Praeger Press.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2008): *Living languages: Multilingualism across the lifespan*. Westport, CT, Greenwood.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2010): *Applying Mind, Brain, and Education Science in the classroom*. New York: Columbia University Teachers College Press.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2011): «A brief history of the science of learning: Part 1 (3500B.C.E-1970 C.E.)», *New Horizons in Education*, 9, 1. John Hopkins School of Education <<https://bit.ly/2OSE2wP>> [último acceso: 8-6-2018].

VOLTENE, V. y TAESCHNER, T. (2014): *La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües* <<https://bit.ly/2BWjXEa>> [último acceso: 6-6-2018].

YANGA, K.; GATESB, M.; MOLENAARB, P. y PINGLIC (2015): «Neural changes underlying successful second language word learning: An fMRI study», *Journal of Neuro-linguistics*, 33, pp. 29-49.

ZHOU, X. y MERZENICH, M. M. (2012): «Environmental noise exposure degrades normal listening processes», *Nature Communications*, 3, p. 843. doi: 10.1038/ncomms1849.

2. El uso del vídeo como herramienta de autoevaluación para el docente en programas bilingües

Cristina Díaz-Martín
María Elena Gómez Parra
Universidad de Córdoba

Resumen³

Este capítulo presenta una revisión de literatura sobre el uso del vídeo para conseguir diferentes objetivos en programas de educación bilingüe en España. Esta herramienta ha tenido diversas utilidades en contextos educativos bilingües. Entre ellos, destacamos el análisis de su uso en distintos aspectos de la praxis docente, el vídeo como recurso didáctico, y el aprendizaje de un contenido específico. Partimos de la premisa de que son escasos los trabajos que estudian el uso de esta herramienta para la autoevaluación o reflexión sobre la práctica docente. El objetivo ulterior de este capítulo es conocer si el uso de esta herramienta (utilizada como instrumento de autoevaluación por parte del docente) está extendido en entornos bilingües, especialmente en programas bilingües que implementan el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Para lograr este objetivo, se plantean una serie de cuestiones que tratan de resolver cuál es, específicamente, el uso del vídeo en estos contextos, estableciendo unos criterios de búsqueda para analizar la literatura especializada en diferentes bases de datos. Se han revisado un total de 44 estudios científicos en un período de doce años (2006-2018); se han incluido en nuestro trabajo solo los estudios contextualizados en España,

3 Este capítulo ha contado con el apoyo del *Plan Propio de Investigación de la Universidad de Córdoba*, gracias a la adjudicación de un contrato predoctoral 2018/2019.

y se han establecido tres categorías diferentes que muestran los diferentes usos del vídeo en programas bilingües: para recolectar y analizar datos, como recurso didáctico, y para la autoevaluación o reflexión docente. Los resultados obtenidos muestran que el uso del vídeo para la autoevaluación docente se encuentra escasamente explorado y es el contexto universitario el que presenta un mayor número de estudios comparado con los ámbitos de Educación Primaria y Secundaria. Por lo tanto, se evidencia un campo nuevo en la educación bilingüe de ámbito nacional. En este sentido, iniciamos la exploración de este campo de estudio, cuyo objetivo es la aplicación del vídeo como herramienta de autoevaluación docente del profesorado que trabaja en contextos bilingües (especialmente en el enfoque AICLE), un ámbito que está en continua evolución y que es objeto de análisis de la comunidad científica en la actualidad.

Palabras clave: programas de educación bilingüe, AICLE, vídeo, autoevaluación, reflexión docente.

1. Introducción

La educación bilingüe en España comienza a partir del año 1996 con la implementación del proyecto de educación bilingüe (*Bilingual Education Project-BEP*) (Dobson, Pérez Murillo y Johnstone, 2010), mediante el acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council. La implementación de programas bilingües no ha sido uniforme en todas las comunidades autónomas del panorama nacional. Ruiz de Zarobe y Lasagabaster (2010) hacen referencia a los distintos programas bilingües que se han ido llevando a cabo en España para el fomento del plurilingüismo: en el caso de Andalucía el «Plan de Fomento del Plurilingüismo»; «Proyectos de Innovación Lingüística en Centros» en el caso de La Rioja; «Proyectos de sección bilingüe» en Extremadura; y el contrato firmado entre el MECD y el British Council en el caso de Madrid e Islas Baleares. Igualmente, los programas de educación bilingüe no se han integrado uniformemente en todos los niveles educativos y, de manera general, se ha seguido un mecanismo gradual comenzando por los niveles más elementales. Por tanto, este proyecto se ha planteado la necesidad de integrar en las escuelas el aprendizaje de una segunda lengua (en regiones monolingües) o de una tercera (en regiones bilingües). El informe presentado por Dobson, Pérez Murillo y Johnstone en 2010 afirma la importancia de la integración de un programa bilingüe como respuesta a la necesidad de mejorar los resultados del alumnado en el aprendizaje de un segundo idioma, siendo el inglés la lengua más utilizada en estos programas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

El enfoque más extendido en España para la educación bilingüe es AICLE «Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras» (AICLE), más conocido por sus siglas en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). AICLE responde a una metodología de enseñanza y aprendizaje dual en el que se utiliza un lenguaje adicional para la adquisición de contenido y segundas lenguas de manera integrada (Coyle, Hood y Marsh, 2010). En este sentido, AICLE supone un nuevo modelo europeo para la enseñanza de contenidos mediante un segundo idioma que, en el caso de España, se hace fundamentalmente en inglés como segunda lengua. Coyle, Hood y Marsh (2010) acuñan el modelo de las 4 Cs (contenido, comunicación, cognición y cultura) para dar cuenta de los cuatro constructos que conducen a un aprendizaje integrado. Además, estos autores proponen (como aspecto importante del enfoque) la evaluación y el seguimiento que permite al docente de contextos bilingües reflexionar sobre su docencia en estos entornos especializados.

La autoevaluación de la praxis docente en contextos AICLE resulta clave (Coyle, 2010) para la mejora del proceso en la enseñanza del contenido en una lengua adicional. Escobar (2013) confirma la importancia que tiene para el profesorado reflexionar sobre su práctica con el objetivo de aprender a ser un docente que integra eficazmente el contenido y la lengua extranjera. Además, esta autora afirma que el uso del vídeo es una herramienta que facilita la reflexión en estos contextos. Coyle (2013) y Cinganotto y Cuccurullo (2015) analizan el uso del vídeo por parte del docente para observar y autoanalizar los procesos de enseñanza implementados en el aula.

Coyle, Hood y Marsh (2010) y Coyle (2013) describen un modelo de evaluación y reflexión de la práctica docente en entornos AICLE denominado LOCIT (*Lesson Observation and Critical Incident Technique*). Este modelo se diseña con el fin de analizar aquellos elementos necesarios para que los docentes reflexionen sobre su propia praxis. Otros estudios (como, por ejemplo, De Graaff, Koopman, Anikina y Westhoff, 2007) han desarrollado una herramienta de observación para la enseñanza efectiva de AICLE (Observation tool for effective CLIL teaching) en la que el vídeo es un instrumento fundamental. Además, la observación proporciona a los docentes un punto de vista diferente a la hora de evaluar su práctica (Lemke, 2007).

El estudio del vídeo como herramienta de autoevaluación para el docente está escasamente extendido en contextos bilingües del territorio español. Así, este capítulo se plantea tres objetivos fundamentales. En primer lugar, se cuestiona en qué medida se ha utilizado el vídeo en entornos bilingües (por ejemplo, AICLE) con fines de investigación. Por otro lado, en los casos en los que se usa, discutimos qué utilidad se le está

dando a esta herramienta. Finalmente, indagamos su uso como método de autoevaluación en estos programas.

Partimos, pues, de la hipótesis de que el vídeo como herramienta para la evaluación docente en programas bilingües en España está escasamente explorado. Se ha seleccionado una amplia variedad de investigaciones que centraban sus estudios en el territorio español. Los resultados de las revisiones de estos estudios demuestran que el uso del vídeo se ha aplicado normalmente para la recolección y análisis de datos, es decir, con un propósito investigador. Además, las áreas de contenido en las que el vídeo se ha estudiado con más frecuencia (tanto en Educación Primaria como Educación Secundaria) son las ciencias (Historia y Geografía, Química en secundaria o «Geometría» en primaria). Son los estudios realizados en nivel universitario aquellos en los que el vídeo es visto como una herramienta para autoevaluar la práctica y reflexionar sobre ella.

El capítulo se ha estructurado de la siguiente forma: en una primera parte se explica el método que hemos seguido para la revisión de la literatura. A continuación, se presentan los resultados de nuestro trabajo, incluyendo en ellos el objetivo, contexto, región, área de conocimiento y uso del vídeo de cada uno de los estudios, seguido del proceso de categorización donde se clasifican los diferentes usos del vídeo que han sido identificados en la literatura. Finalmente se presentan las conclusiones principales y las limitaciones de este trabajo.

2. Método: selección de estudios sobre el uso del vídeo en programas de educación bilingüe

Como ya avanzábamos, este trabajo presenta un análisis de los estudios que investigan el uso del vídeo en programas bilingües de España. Para ello se ha revisado la literatura científica en un período de 12 años (2006-2018), estableciendo diferentes fases en la búsqueda de los estudios que se iban a incluir en nuestro trabajo: preguntas de investigación, criterios de inclusión, estrategias de búsqueda y realización de un proceso de categorización para el análisis de los resultados.

En la primera fase se presentan las preguntas de investigación que han guiado el desarrollo de nuestro estudio:

- a. ¿Está extendido el uso del vídeo para la autoevaluación docente en contextos bilingües?

- b. ¿En qué nivel/es y área/s educativa/s se utiliza el vídeo para la autoevaluación docente en contextos bilingües?
- c. ¿Se otorgan otros usos al vídeo en contextos bilingües? Si es así, ¿cuáles?

En la segunda fase de esta revisión se ha establecido una serie de criterios de inclusión para la selección de estudios. Estos criterios han delimitado la búsqueda a aquellas investigaciones escritas en inglés y español, y se han seleccionado los descriptores clave para la búsqueda en español como «AICLE» o «Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras» y «vídeo», así como otros descriptores en inglés como «CLIL» o «*Content and Language Integrated Learning*» y «*video*». Las búsquedas han sido realizadas en bases de datos científicas (p. ej. ERIC, *Web of Science* y *Scopus*) y buscadores alternativos como *Proquest* y Google Académico para abarcar el mayor número de estudios posible. Para la selección de diferentes documentos científicos se han tenido en cuenta aquellos que están realizados en el territorio español y que mencionen el vídeo de manera reiterativa dentro del estudio, o bien que hagan alusión al vídeo como herramienta para cualquier finalidad dentro de programas bilingües. En total, se han revisado y analizado un total de 44 estudios, entre los que se incluyen artículos de investigación científica, comunicaciones a congresos, libros y tesis doctorales. Todos los estudios revisados han sido resumidos en una tabla (ver tabla 1) y se han clasificado atendiendo a la región y contexto/nivel educativo, el objetivo/propósito de cada estudio, la materia/área de conocimiento y, por último, el uso del vídeo. Para responder a las preguntas de investigación, se ha llevado a cabo un proceso de categorización con el fin de analizar los diferentes usos del vídeo que se han revisado en cada estudio. Se han establecido tres categorías diferentes:

- Uso del vídeo como recurso didáctico.
- Uso del vídeo con fin investigador (recolectar y analizar datos).
- Uso del vídeo para la autoevaluación o reflexión.

3. Resultados

La tabla 1 muestra los resultados de nuestro trabajo, en los que se puede consultar los autores, la región y el contexto educativo, el objetivo o propósito de cada estudio, la materia o el área de conocimiento, y el uso del vídeo.

Tabla 1. Resultados de la revisión de literatura

Autores y año	Región y contexto/nivel educativo	Objetivo/propósito	Uso del vídeo	Materia/área
Linares y Whittaker (2006)	Comunidad de Madrid. Educación Secundaria	Conocer cómo los maestros y alumnos resuelven la transición del conocimiento académico al lenguaje en AICLE	Uso del vídeo para obtener y analizar datos	Historia y Geografía
Dafouz, Núñez y Sancho (2007)	Madrid. Universidad Politécnica de Madrid	Explorar las características pragmáticas y lingüísticas de clases universitarias	Usan el vídeo como método de recolección de datos	Ingeniería aeronáutica
Pérez-Vidal, (2007)	Barcelona y Lleida. Educación Primaria y Secundaria	Explorar la enseñanza y estrategias de interacción en relación a la naturaleza comunicativa con la presencia de un enfoque de atención a la forma (Focus-on-form)	Grabación de las clases y análisis de cada una para registrar las distintas estrategias de interacción	Física, Biología y Geometría
Dafouz, Linares, y Morton (2010)	Madrid. Educación Secundaria	Desarrollar nuevos enfoques en la formación docente de AICLE promoviendo una mejor integración del aprendizaje del contenido y la lengua	Uso del vídeo como recurso para trabajar la interacción y como medio para el análisis, reflexión y evaluación de la práctica docente	Ciencias
Escobar (2010)	Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	Presentar un modelo de formación docente para maestros en formación en AICLE	Uso del vídeo como medio para analizar y reflexionar sobre la práctica docente	Educación
Fuentes y Hernández (2011)	Cataluña. Educación Secundaria	Explorar las interacciones del alumnado en una tarea colaborativa	Realización de grabaciones del alumnado en clase; fin investigador	Ciencias (Química)
Evnikskaya y Morton (2011)	Barcelona y Madrid. Educación Secundaria	Mostrar las fortalezas de la combinación de dos modelos para conocer cómo se logra el aprendizaje y la formación de la identidad del profesorado en las aulas de AICLE	Grabaciones en clase para el posterior análisis mediante un software de análisis de datos	Ciencias
Cogollos (2012)	Barcelona. Educación Primaria	Mostrar una experiencia de aprendizaje de inglés mediante el proyecto «Animatic»	Uso del vídeo como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma	Expresión plástica y nuevas tecnologías
Oria (2012)	Universidad de Zaragoza. Facultad de Economía y Empresa	Concienciar a docentes que imparten materias en inglés con respecto a sus habilidades comunicativas a través de feedback	Rúbrica de evaluación para que el profesorado evalúe su propia praxis docente mediante el visionado de vídeos	Economía y Empresariales
Jiménez (2012)	Cataluña. Educación Secundaria	Mostrar el proceso de aprendizaje de un alumno con necesidades educativas específicas en un entorno AICLE	Grabaciones en el aula y análisis de datos mediante la tradición etnográfica y análisis conversacional	Ciencias
Evnikskaya y Escobar (2013)	Barcelona. Educación Secundaria	Describir la interacción entre una profesora y su alumnado en una clase AICLE de Ciencias	Análisis de datos provenientes de grabaciones en vídeo de clases	Ciencias

Autores y año	Región y contexto/nivel educativo	Objetivo/propósito	Uso del video	Materia/área
Ramos y Espinet (2013)	Cataluña. Educación Primaria	Analizar las interacciones en contextos AICLE	Grabaciones de clases y análisis para obtener más información sobre las interacciones producidas	Ciencias
Llinares y Pastrana (2013)	Madrid. Educación Primaria y Secundaria	Analizar el rendimiento del alumnado en las diferentes actividades con funciones comunicativas en clases AICLE	Recolección y análisis de datos	Historia y Geografía
Sobhy, Berzosa y Crean (2013)	No especifica localización. Universidad	Diseñar materiales y actividades como parte de un proceso colaborativo en AICLE entre profesorado de lenguas y de contenido	Video como recurso didáctico para el alumnado	Fisiología
Guinda (2013)	Madrid. Universidad Politécnica de Madrid	Presentar un modelo alternativo para la formación de docentes en AICLE llevando a cabo un medio de instrucción más eficiente	Visionado de videos y anotaciones sobre estrategias de enseñanza. Se realizan grabaciones de los participantes para evaluar su estilo de enseñanza	Varias Ingenierías (Aeronáutica, Agricultura, Civil, Silvicultura, Minería, Naval, Telecomunicaciones) Arquitectura e Informática
Escobar (2013)	Barcelona. Máster de formación docente	Describir la naturaleza del docente en prácticas en su praxis docente, la calidad de su reflexión e identificar las claves en su desarrollo profesional	Grabaciones de varias clases. Se usa el video para la observación de la práctica y conseguir que el estudiante en prácticas visualice el video y reflexione sobre el mismo	Formación docente/ Educación
Martínez-Ciprés y Sauramas (2013)	Barcelona. Universidad	Investigar la auto y coevaluación entre las producciones escritas del alumnado en una clase de Ciencias con enfoque AICLE	Grabaciones del alumnado mientras realizan la evaluación y se analiza el contenido de manera cualitativa	Ciencias
Llinares y Lyster (2014)	Comunidad de Madrid. Educación Primaria	Describir los patrones del discurso en AICLE y en contextos de inmersión	Análisis de las grabaciones docentes en clase	Ciencias
Escobar y Evnitskaya (2014)	Barcelona. Educación Secundaria	Entender como diferentes componentes de la competencia de interacción oral son representados por los participantes en un proceso de interacción de aprendizaje compartido en una clase AICLE	Grabaciones y análisis de clases AICLE	Ciencias
Rizzo y Palmero (2014)	Barcelona. Universidad	Describir un estudio experimental sobre una experiencia de aprendizaje colaborativo en los Grados de Educación Primaria y Pedagogía de la Universidad de Barcelona	Uso del video como recurso didáctico	Inglés académico para profesorado

Autores y año	Región y contexto/nivel educativo	Objetivo/propósito	Uso del video	Materia/área
Fernández-Costales (2014)	Oviedo. Universidad Facultad de Educación	Explorar la aplicación de técnicas de subtítulos en contextos AICLE para estudiar si inciden en los niveles de motivación y si mejora el aprendizaje independiente	Uso del video como herramienta didáctica del alumnado para crear subtítulos mediante una aplicación informática	Educación
Mayo e Ibarrola (2015)	Pamplona. Escuela Primaria	Documentar estrategias de negociación entre estudiantes de dos contextos: AICLE y EFL	Uso del video para el análisis de las conversaciones realizadas en el grupo de estudio	Inglés
Relaño (2015)	Madrid. Educación Secundaria	Analizar las interacciones de alumnado bilingüe	Obtención de datos de las clases y entrevistas para su análisis	Historia
Marsol Jornet (2015)	Lleida. Escuela Primaria	Examinar experiencias de aprendizaje de inglés en contextos AICLE y EFL	Grabaciones de aula en cada contexto docente. El video les sirve de apoyo para conocer la posición y comunicación de los docentes	Escuela modelo AICLE (Ciencias) y Escuela EFL (Inglés)
Arnó-Macià y Mancho-Barés (2015)	Cataluña. Universidad de Lleida	Examinar el papel del aprendizaje del idioma en entornos AICLE	Grabación y análisis de clases AICLE	Ingeniería Empresariales Derecho
Hernández y Pérez (2016)	Oviedo. Universidad de Oviedo Facultad de Economía y Empresariales	Discutir la satisfacción y mejora del aprendizaje de los estudiantes en un entorno bilingüe mediante Flipped Classroom	Visionado de videos para ayudar al alumnado con la familiarización del contenido de las asignaturas	Economía y Empresariales
Morton (2016)	Madrid. Educación Secundaria	Investigar la relación entre el conocimiento y creencias, la identidad y la práctica en clase con la integración del contenido y la lengua	Se realizan grabaciones de los docentes. El video se utiliza principalmente para la recolección de datos en las entrevistas a los docentes	Ciencias, Tecnología, Historia y Geografía
Coral y Lleixà (2016)	Cataluña. Educación Primaria	Identificar estrategias para la comunicación oral y verificar las más significativas en la comprensión oral e interacción en un entorno AICLE	Uso del video como herramienta para observar y analizar clases AICLE	Educación Física
Bellés-Fortuño y Ferrer (2016)	Castellón. Universidad	Describir una práctica de enseñanza en un entorno universitario AICLE acorde con los requerimientos de Comisión Europea para la Educación Superior	El alumnado visualiza videos de la plataforma TED como recurso adicional para aprender un idioma	Humanidades: Historia del Mundo Antiguo
Delicado y Pavón (2016)	Extremadura. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación	Identificar la motivación, preocupaciones, problemas y propuestas de docentes en AICLE para contribuir a la mejora de la formación de estudiantes de Grado	Uso del video como recurso didáctico y para la observación y evaluación de la praxis docente	Educación

Autores y año	Región y contexto/nivel educativo	Objetivo/propósito	Uso del video	Materia/área
Coral, Urbiola, Sabaté, Bofill, Lleixá y Vilà (2017)	Barcelona. Educación Primaria y Secundaria	Diseñar y validar una herramienta para observar la enseñanza midiendo aspectos de aprendizaje y el tiempo dedicado a la actividad física en clases AICLE	Grabación de las clases para su posterior análisis	Educación Física
Nieto (2017)	Castilla-La Mancha. Educación Primaria	Proporcionar evidencias sobre la efectividad del enfoque AICLE en comparación con la enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera en la adquisición de competencias lingüísticas	Grabaciones del alumnado mientras realizan actividades de expresión oral	No especificada
Maldonado (2017)	Sevilla y Málaga. Educación Secundaria	Mostrar dos experiencias de enseñanza de las ciencias en inglés en entornos AICLE aplicando el enfoque de la clase invertida	Uso del video como recurso didáctico aplicando el enfoque Flipped Classroom	Ciencias (Física y Química)
Contero (2017)	Cádiz. Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Mostrar una propuesta didáctica integrando el uso del inglés como lengua extranjera y como medio de comunicación un aula universitaria de Economía	Uso del video como recurso didáctico para el alumnado en la realización de diferentes actividades	Economía y Empresariales
Gándara (2017)	Galicia. Educación Primaria	Analizar el rol de los estudiantes en las tareas en un entorno AICLE	Grabación y análisis de las clases de Ciencias	Ciencias
Valdés-Sánchez y Espinet (2017)	Cataluña. Educación Primaria	Reflexionar sobre la integración que se produce en clases de Ciencias e Inglés en entornos AICLE. Estudiar cómo se desarrolla la colaboración discursiva de los docentes	Grabación de las interacciones producidas en clases AICLE	Ciencias
Martínez y García (2017)	Murcia. Educación Primaria	Conocer la influencia del enfoque AICLE en el tiempo de compromiso motor	Uso del video para la recolección y análisis de datos	Educación Física
Valdés-Sánchez (2017)	Cataluña. Educación Primaria	Presentar resultados de una experiencia AICLE mostrando la colaboración interdisciplinar como herramienta de construcción de proyectos y formación de profesorado	Uso del video para recolectar y analizar datos	Ciencias e Inglés
Pellicer (2017)	Valencia. Educación Primaria	Analizar el feedback en la corrección de errores orales en clases AICLE	Uso del video para obtener y analizar datos	Matemáticas, Atención Educativa, Inglés, Ciencias Naturales
Alcantud, García-Raffi (2018)	Valencia. Facultad de Educación. Universidad	Evaluar el uso de relatos digitales en entornos AICLE	Uso del video como recurso didáctico para la creación de contenido	Educación

Autores y año	Región y contexto/nivel educativo	Objetivo/propósito	Uso del vídeo	Materia/área
Duarte y Piquer (2018)	Barcelona. Educación Infantil	Fomentar la adquisición del Inglés mediante el juego	Uso del vídeo como método de recolección de datos y como recurso didáctico para el alumnado	Inglés
Bellés-Calvera (2018)	Valencia. Educación Secundaria	Valorar la satisfacción del alumnado en la enseñanza de la música en inglés y considerar la idoneidad de enseñar la materia en una segunda lengua	Uso del vídeo como recurso didáctico	Música
Huertas, Gómez, Larrea, Raigón, Bullejos, Villamandos, Olivares, Palomares, Trillo, Delgado y López (2018)	Córdoba. Facultad de Educación. Universidad	Enseñar al alumnado universitario la redacción del trabajo fin de grado en inglés	Uso del vídeo como recurso didáctico (elaboración de mini vídeos docentes)	Educación
Huertas (2018)	Córdoba. Facultad de Educación. Universidad	Integrar el aprendizaje cooperativo y la competencia digital creando vídeos en animación 3D	Uso del vídeo como recurso didáctico	Educación

Fuente: elaboración propia.

3.1. Uso del vídeo en programas bilingües

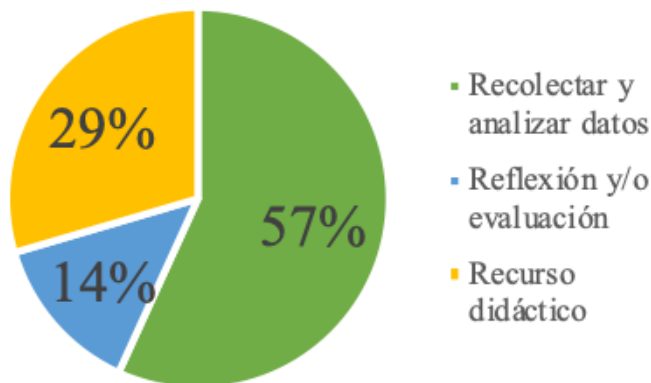
El uso del vídeo en contextos de educación bilingüe tiene diferentes aplicaciones, ya que se trata de una herramienta que ofrece gran flexibilidad.

El 29 % de los estudios que forman parte de este trabajo analizan el uso de esta herramienta como recurso didáctico (véase figura 1). Fernández-Costales (2014) presentó el proyecto *Subtitula 2.0 Universidad de Oviedo* en el que se analiza el uso de esta herramienta para el aprendizaje de un idioma en un contexto AICLE con la ayuda de realización de subtítulos en cada vídeo. De manera similar, Bellés-Fortuño y Ferrer (2016) analizan el uso de vídeos procedentes de la plataforma TED (que utilizan en diferentes idiomas) en el aula AICLE. Encontramos otro ejemplo en el estudio de Cogollos (2012), que presenta el proyecto *Animatic* basado en la creación de vídeos, para el aprendizaje del idioma y la mejora de la competencia digital. De manera similar pero en el ámbito universitario, Huertas (2018) propone la herramienta *Plotagon* para que docentes en formación mejoren su competencia lingüística y digital. Por otro lado, la

integración de un modelo *Flipped Classroom* (o clase invertida) ha mostrado la utilidad del visionado de vídeos para la familiarización en un contenido específico (Hernández y Pérez, 2015).

La categoría «Uso del vídeo con fin investigador» arroja el mayor número de estudios en nuestro análisis. Todos ellos (esto es, el 57 % de los trabajos seleccionados, véase figura 1) prestan especial atención a la obtención de datos audiovisuales para analizar con detalle las variables de investigación que cada uno de ellos establece. La mayoría de los estudios sigue un mismo patrón: se realizan grabaciones de clases en entornos bilingües y, posteriormente, se analizan los datos obtenidos. Normalmente estos estudios tienen el objetivo de analizar las interacciones en un contexto AICLE, describir la competencia en la comunicación oral, y descubrir cómo es el aprendizaje del idioma en el marco de este enfoque. Otros estudios, como Morton (2016), establecen un uso del vídeo como método de investigación para apoyar las entrevistas realizadas a docentes; es decir, se utiliza el vídeo a modo de estímulo en entrevistas para que los participantes puedan observar su propia praxis docente y responder así de manera más objetiva a las preguntas realizadas por el investigador.

Figura 1. Resultados sobre los diferentes usos del vídeo en contextos bilingües



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el menor porcentaje aparece en la categoría que alude al uso del vídeo para la reflexión o autoevaluación de la práctica (véase figura 1). Son los estudios de Dafouz, Llinares y Morton (2010), Escobar (2010 y 2013), Oria (2012), Guinda (2013), y Delicado y Pavón (2013) los que han planteado el uso del vídeo como herramienta

facilitadora para la observación y autoevaluación de la práctica docente. Es interesante destacar que la mayoría de los estudios que analizan este uso específico del vídeo pertenecen al nivel educativo superior (ámbito universitario), a excepción del artículo presentado por Dafouz, Llinares y Morton (2010), que analiza datos provenientes de la Educación Secundaria. Estos estudios tienen como objetivo principal la mejora de la formación docente en contextos bilingües. La mayoría de los participantes inmersos en estos estudios suelen ser estudiantes de prácticas. Por ejemplo, Escobar (2010 y 2013) plantea estudios de caso de una estudiante de prácticas. Esta estudiante observa y analiza diferentes puntos de sus clases AICLE, reflexionando sobre su práctica y autoevaluando aquellos puntos que necesita mejorar. Por otro lado, Oria (2012) desarrolla una rúbrica de evaluación para que el profesorado evalúe estrategias de su propia práctica docente. Igualmente, Guinda (2013) propone a los participantes de su estudio la evaluación de estrategias de enseñanza en un entorno AICLE con el apoyo del vídeo.

En definitiva, el uso del vídeo para autoevaluar la práctica docente pretende mejorar la formación docente en este ámbito. La autoevaluación y la reflexión docente son términos directamente relacionados; de acuerdo con Schön (1983) y Wallace (1991), la reflexión de la práctica ayuda al docente en el análisis de diferentes aspectos de su propia enseñanza, haciendo de él un profesional reflexivo. Es decir, cuando el docente en ejercicio o en formación analiza qué ha estado enseñando, ya sea mediante un recurso digital como es el vídeo o bien por medio de la discusión con otros compañeros/profesionales, de alguna manera está evaluando cómo ha actuado. Además, Coyle, Hood y Marsh (2010) destacan la importancia de la autoevaluación como proceso final para impartir una clase AICLE de manera efectiva. El uso del vídeo no es sólo una herramienta que ayude al docente a ser consciente de su propia práctica, sino que, como afirman Cinganotto y Cuccurullo (2015), es una herramienta que facilita el aprendizaje y permite mejorar la competencia digital.

4. Conclusiones y limitaciones

Atendiendo a la primera pregunta de investigación («¿Está extendido el uso del vídeo para la autoevaluación docente en contextos bilingües?»), podemos afirmar que, según los resultados obtenidos, la mayoría de los estudios revisados hacen un uso investigador del vídeo; es decir, la mayoría de los autores utilizan el vídeo como una técnica o método para la investigación. En este sentido, se podría afirmar que el uso del vídeo en programas de educación bilingüe en España está extendido como fin investigador y que necesitaría ser explorado con más profundidad con respecto a otras utilidades.

De acuerdo con la segunda pregunta de investigación («¿En qué nivel y áreas educativas se utiliza el vídeo para la autoevaluación docente en contextos bilingües?»), los datos muestran que es mayormente en el contexto universitario donde se han realizado estudios que pretenden mejorar la formación docente en AICLE mediante la autoevaluación con la ayuda de esta herramienta. Estos trabajos tienen, mayoritariamente, como sujetos de la investigación a docentes tanto en prácticas como en ejercicio en áreas de Educación, Economía y Empresariales y en varios tipos de ingenierías. Por lo tanto, no abundan los estudios de docentes en ejercicio en la enseñanza obligatoria (Educación Primaria y Secundaria).

En referencia a la última pregunta de investigación («¿Qué otros usos se le otorga al vídeo en contextos bilingües?») nuestro análisis demuestra que el vídeo es escasamente utilizado como un recurso didáctico hasta la fecha.

Atendiendo a otros datos como la región en las que se han realizado las investigaciones o qué áreas de conocimiento se han estudiado, existen aspectos que nos gustaría destacar. Por un lado, Cataluña y la Comunidad de Madrid son las regiones que presentan más estudios. Por otro lado, las áreas más comunes son las Ciencias, la Historia y la Geografía. Por tanto, los datos indican que es necesario realizar más investigaciones en otras comunidades autónomas en las que la aplicación del vídeo como herramienta de investigación o docente en contextos bilingües sea el tema fundamental de los trabajos. Además de esto, sería interesante explorar otras áreas del currículum (como Expresión Plástica, Música o Educación Física) para analizar tanto el aprendizaje del alumnado en el contenido y la lengua, así como para evaluar y autoevaluar la praxis docente en diferentes áreas del currículum.

Finalmente, identificamos una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, se han omitido estudios fuera del ámbito nacional. Sería interesante ampliar esta revisión no solo en programas de educación bilingüe en España, sino en el ámbito europeo, donde también se está implementando el enfoque AICLE. Además, sería significativo estudiar cómo en otros contextos bilingües se hace uso del vídeo para fomentar la autoevaluación. En segundo lugar, sería útil explicar con más detalle aquellas investigaciones que se han dedicado al estudio del uso del vídeo para la autoevaluación docente. Sería beneficioso y útil para la comunidad docente establecer criterios y métodos científicos para que el análisis, la reflexión y la autoevaluación de la praxis en contextos bilingües se lleve a cabo con garantías de que estos pueden arrojar datos efectivos conducentes a la mejora de los mismos procedimientos didácticos.

5. Referencias

- ALCANTUD, M. y GARCÍA-RAFFI, J. V. (2018): «CLIL and digital storytelling with pre-service teachers. A tandem for social awareness regarding refugess in EFL class2», *UESTUDIOS DE*, p. 37.
- ARNO-MACIÀ, E. y MANCHO-BARÉS, G. (2015): «The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP», *English for Specific Purposes*, 37, pp. 63-73.
- BELLÉS-CALVERA, L. (2018): «Teaching music in English: A content-based instruction model in secondary education», *LACLIL*, 11, 1, pp. 109-139. DOI: 10.5294/lacil.2018.11.1.6.
- BELLÉS-FORTUÑO, B. y FERRER, C. (2016): «European Higher Education language requirements: English as a vehicular language in the content subject classroom», en LITZLER, M. F.; LABORDA, J. G. y MARTÍNEZ, C. T. (eds.): *Beyond the universe of Languages for Specific Purposes: The 21st century perspective*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 45-48.
- CINGANOTTO, L. y CUCCURULLO, D. (2015): «The role of vídeos in the teaching and learning of content in a foreign language», *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11, 2, p. 49.
- COGOLLOS, E. (2012): «Art and ICT in CLIL. How to learn english creating stop-motion vídeos», *TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education*. Bellaterra: Equip collaboratiu CLIL-SI, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 172-178.
- CONTERO, C. (2017): *Técnicas didácticas y metodológicas para el perfeccionamiento de la gestión del aprendizaje del profesor AICLE en la enseñanza superior*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- CORAL, J. y LLEIXÀ, T. (2016): «Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1, p. 108.
- CORAL, J.; URBIOLO, M.; SABATÉ, E.; BOFILL, J.; LLEIXÀ, T. y VILÀ BAÑOS, R. (2017): «Does the teaching of physical education in a foreign language jeopardise children's physical activity time? A pilot study», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1. DOI: 10.1080/13670050.2017.1407289.
- COYLE, D. (2013): «Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 3, p. 244.

COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

DAFOUZ, E. D.; NÚÑEZ, B. y SANCHO, C. (2007): «Analysing stance in a CLIL university context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 647-662.

DAFOUZ, E. D.; LLINARES, A. y MORTON, T. (2010): «CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education», *Current Research on CLIL*, 15, 3, p. 12.

DE GRAAFF, R.; JAN KOOPMAN, G.; ANIKINA, Y. y WESTHOFF, G. (2007): «An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL)», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, p. 603.

DELICADO, G. D. y PAVÓN, V. (2016): «Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration», *PULSO, Revista de Educación*, 39, p. 35.

DOBSON, A.; PÉREZ MURILLO, M. D. y JOHNSTONE, R. (2010): *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la Evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Madrid: British Council y MEC <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/programa-de-educacion-bilingue-en-espana-informe-de-la-evaluacion-bilingual-education-project-spain-evaluation-report/ensenanza-lengua-inglesa/14326>> [última consulta: 27-5-2018].

DUARTE, G. y PIQUER, I. (2018): «The critical role of play in teaching a foreign language: Considerations in a Catalan school, Barcelona Spain», *Research on Education and Psychology (REP)*, 2, 1, pp. 15-36.

ESCOBAR, C. (2010): «Chapter ten pre-service CLIL teacher-education in catalonia: expert and novice practitioners teaching and reflecting together», en De Zarobe, Y. R. y Lasagabaster, D. (eds.): *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, pp. 189-218.

ESCOBAR, C. y EVNITSKAYA, N. (2014): «‘Do you know Actimel?’ The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study», *The Language Learning Journal*, 42, 2, p. 165.

ESCOBAR, C. (2013): «Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 3, p. 334.

EVNITSKAYA, N. y ESCOBAR, C. (2013): «“What is harmful?”: la construcción interactiva de las explicaciones en un aula AICLE de ciencias», *IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. Girona: Enseñanza de las ciencias, pp. 1160-1164.

EVNITSKAYA, N. y MORTON, T. (2011): «Knowledge construction, meaning-making and interaction in CLIL science classroom communities of practice», *Language and Education*, 25, 2, p. 109.

FERNÁNDEZ-COSTALES, A. (2014): «Teachers' Perception on the Use of Subtitles as a Teaching Resource to Raise Students' Motivation when Learning a Foreign Language», *Conference proceedings. ICT for language learning*. Florencia, Italia: libreriauniversitaria. it Edizioni, pp. 426-429.

FUENTES, M. À. y HERNÁNDEZ, E. (2011): «From "This is impossible" to "I will make the standard higher": A close look at interaction in the CLIL classroom», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4, 2, pp. 17-36.

GÁNDARA, D. G. (2017): «The Role of the Students in the CLIL Classroom A New Perspective to Identify Types of Tasks», *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6, 4, p. 5.

GUINDA, C. S. (2013): «Teacher Targets: A model for CLIL and ELF teacher education in polytechnic settings», *Language Value*, 5, 1, p. 76.

HERNÁNDEZ, N. y PÉREZ, M. (2016): «Students' Satisfaction with a Blended Instructional Design: The Potential of "Flipped Classroom" in Higher Education», *Journal of Interactive Media in Education*, 1, p. 1.

HUERTAS, C. A. (2018): «Creación de vídeos en animación 3D mediante aprendizaje cooperativo en el aula de inglés: innovación docente para la formación de profesorado de Educación Primaria», *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, pp. 13-21.

HUERTAS, C. A.; GÓMEZ, M. E.; LARREA, A.; RAIGÓN, A. R.; BULLEJOS, D.; VILLAMANDOS, F.; OLIVARES, J.; PALOMARES, J. M.; TRILLO, M. A.; DELGADO, M. D. D. y LÓPEZ, M. (2018): «Nuevas estrategias para la elaboración de TFG en Inglés: tutorías entre iguales y mini-videos docentes», *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 4, pp. 58-71.

JIMÉNEZ, M. (2012): «Más allá de las ciencias y la lengua: construcción de la autoimagen y la autoestima en alumnado con necesidades educativas específicas en un contexto AICLE. Un estudio de caso», *TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education*. Bellaterra: Equip col·laboratiu CLIL-SI, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 70-74.

LEMKE J. (2007): «Video epistemology in-and-outside the box: Traversing attentional spaces», en GOLDMAN, R.; PEA, R.; BARRON, B. y DERRY, S. (ed.): *Video research in the learning sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 39-51.

LLINARES, A. y LYSTER, R. (2014): «The influence of context on patterns of corrective feedback and learner uptake: A comparison of CLIL and immersion classrooms», *The Language Learning Journal*, 42, 2, p. 181.

LLINARES, A. y PASTRANA, A. (2013): «CLIL students' communicative functions across activities and educational levels», *Journal of pragmatics*, 59, p. 81.

LLINARES, A. y WHITTAKER, R. (2006): «Linguistic analysis of secondary school students' oral and written production in CLIL contexts: studying social science in English», *Current Research on CLIL*, 15, 3, p. 28.

MALDONADO, M. P. (2017): «Flipped classroom y coeducación con TIC en la enseñanza bilingüe de ciencias en ESO», en RUIZ-PALMERO, J.; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, J. y SÁNCHEZ-RIVAS, J. (eds.): *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial, p. 66.

MARSOL JORNET, A. (2015): *English language learning in CLIL and EFL classroom settings: a look at two primary education schools*. Tesis. Universidad de Barcelona.

MARTÍNEZ, F. J. y GARCÍA, E. (2017): «Influencia del bilingüismo en el tiempo de compromiso motor en Educación Física», *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32, pp. 178-182.

MARTÍNEZ-CIPRÉS, H. y SAURA-MAS, S. (2013): «The Influence of a Self-Assessment and Co-Assessment task in Written Production in a CLIL Science classroom», *Opening New Lines of Communication in Applied Linguistics*. Edimburgo: septiembre 2013. Londres: Scitsiugnil Press, pp. 319-324.

MAYO, M. P. E IBARROLA, A. L. (2015): «Do children negotiate for meaning in task-based interaction? Evidence from CLIL and EFL settings», *System*, 54, p. 40.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/2013*. Colección EURYDICE España-REDIE. Madrid: Secretaría General Técnica (MECD).

MORTON, T. (2016): «Being a language teacher in the content classroom: Teacher identity and content and language integrated learning (CLIL) en PREECE, S. (ed.): *The Routledge handbook of language and identity*, Londres: Routledge, pp. 382-395.

NIETO MORENO, E. N. M. (2016): «The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education», *International Journal of English Studies*, 16, 2, p. 81.

ORIA, B. (2012): «Plan de apoyo lingüístico a iniciativas AICLE en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza», *TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education*. Bellaterra: Equip col·laboratiu CLIL-SI, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 243-247.

- PELLICER, M. P. (2017): *Analysis of corrective feedback in a multilingual classroom context from a CLIL perspective*. Tesis. Universidad de Valencia.
- PÉREZ-VIDAL, C. (2007): «The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: An exploratory study», *Revista española de lingüística aplicada*, 1, p. 39.
- RAMOS, S. L. y ESPINET, M. (2013): «Una propuesta fundamentada para analizar la interacción de contextos AICLE en la formación inicial del profesorado de ciencias», *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31, 3, p. 27.
- RELAÑO, A. M. (2015): «The commodification of English in 'Madrid, comunidad bilingüe': Insights from the CLIL classroom», *Language policy*, 14, 2, p. 131.
- RIZZO, C. R. y PALMERO, N. C. (2014): «CLIL Teacher training at the UPCT: present and future within the EHEA», *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12, 4, p. 377.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y LASAGABASTER, D. (eds.) (2010): *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- SCHON, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Hants: Ashgate Publishing Limited.
- SOBHY, N. N.; BERZOSA, C. y CREAN, F. (2013): «From ESP to CLIL using the Schema Theory», *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 19, p. 261.
- VALDÉS-SÁNCHEZ, L. (2017): «La docencia compartida como herramienta de formación permanente de los maestros que integran ciencias e inglés», *X Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. Sevilla, pp. 4943-4948.
- VALDÉS-SÁNCHEZ, L. y ESPINET, M. (2017): «Analyzing Teachers' Discursive Participation in Co-taught Science-and-English CLIL Classrooms», en HAHN, K.; JUUTI, K.; LAMPISELKÄ, J.; UITTO, A. y LAVONEN, J. (eds.): *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research*. Cham: Springer International Publishing AG, pp. 219-231.
- WALLACE, M. J. (1991): *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

3. La formación permanente del profesorado en itinerarios bilingües

Leonor María Martínez Serrano
Universidad de Córdoba

Resumen

El presente capítulo explora en detalle la formación permanente del profesorado andaluz a la luz de la nueva normativa relativa a la actualización de sus competencias profesionales en unos tiempos de profundos cambios sociales que han cambiado la faz de la escuela que conocíamos hasta hace apenas unos años. Tras analizar los contornos más elementales de la normativa por la que se rige la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma andaluza, que convierte el centro educativo en la unidad básica de la formación continua, se ofrecen unas breves pinceladas sobre el cambio de paradigma en esta materia que ha acaecido en los últimos años. En plena sociedad del conocimiento, es preciso crear redes y comunidades de práctica que permitan a los docentes reflexionar de forma crítica sobre su quehacer profesional y buscar soluciones a situaciones estrechamente vinculadas con los contextos educativos. Seguidamente, se analizan las implicaciones de documentos clave como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) para las políticas lingüísticas de Andalucía plasmadas en el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (Consejería de Educación, 2005) y en el *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020* (Consejería de Educación, 2017), haciendo especial hincapié en la formación permanente del profesorado a raíz de la expansión y consolidación de la educación bilingüe en Andalucía. Concluye este capítulo con una propuesta de cinco ejes vertebradores o piedras angulares sobre las que debiera sus-

tentarse un itinerario formativo sólido dirigido al profesorado que presta servicio en centros bilingües: el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), el Currículo Integrado de las Lenguas (CIL), el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL/e-PEL), los Programas Educativos Europeos (Erasmus+) y el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC).

Palabras clave: formación permanente, plurilingüismo, educación bilingüe, AICLE, itinerarios formativos.

1. Educación y formación permanente en una era de cambios

Vivimos momentos de aceleración histórica sin precedentes, y somos testigos de una era de cambios, o acaso de un cambio de era. Nos hallamos plenamente inmersos en una época en la que los cambios se suceden a un ritmo vertiginoso en todas las esferas de la vida y, de un modo especial, en el mundo de la educación. En plena sociedad del conocimiento, la mayor baza de las comunidades humanas radica en el talento, la creatividad y la inteligencia humana, como apuntan pedagogos y filósofos de la talla de Ken Robinson, Howard Gardner, Fernando Savater o José Antonio Marina. Una sociedad civilizada y moralmente avanzada es aquella que precisamente es consciente de que su mayor riqueza está en las personas que la conforman. La escuela no puede permanecer ajena a esta realidad social, pues constituye la institución que perpetúa la cultura, los valores y el conocimiento digno de ser preservado para las generaciones venideras. En los últimos años, hemos asistido a la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas, que han implicado cambios metodológicos radicales en la forma como se trata el conocimiento humano. Asimismo, la inclusión de las competencias clave como ejes vertebradores del currículo ha impuesto el trabajo por tareas integradas o proyectos de carácter interdisciplinar, que trascienden los compartimentos estancos de las áreas o materias curriculares. El alumnado juega un papel mucho más activo y se convierte en el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, no podemos obviar el impacto ejercido por la implantación de los programas de enseñanza bilingüe en los centros educativos, que han marcado un antes y un después en la historia de la enseñanza europea y andaluza. Vivimos en un mundo políglota y multicultural, en que el aprendizaje de lenguas es una realidad insoslayable. Aprender lenguas abre puertas y ventanas en todos los sentidos posibles. La presencia de auxiliares de conversación nativos ha generado un ambiente de plurilingüismo y multiculturalidad sin precedentes en las aulas y ha conllevado una serie de cambios de

índole metodológica acompañados por iniciativas tan diversas como la apuesta decidida por el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), la implementación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas), el diseño del CIL (Currículo Integrado de las Lenguas), el impulso decisivo al PLC (Proyecto Lingüístico de Centro) y la participación en las distintas acciones del Programa Erasmus+ (2014-2020), entre otras. Todo ello contribuye, sin lugar a dudas, al refuerzo de la dimensión europea de la educación y a un tratamiento más holístico de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.

En este contexto, resulta evidente que la figura del docente se convierte en una pieza clave para garantizar el éxito de las distintas iniciativas y acciones estratégicas que se han ido poniendo en marcha desde la Consejería de Educación andaluza. Existe en la comunidad científica internacional evidencia más que suficiente de que existe una clara correlación entre la calidad de los sistemas educativos y la formación del profesorado de los mismos⁴. Ahora bien, nos referimos al docente como una persona con vocación que se halla al servicio de la comunidad, comprometida con el mundo de la enseñanza, que apuesta por la actualización científica y didáctica constante, y que percibe la formación permanente como una necesidad sentida. Y es que el profesorado está llamado a realizar una labor crucial: educar a los futuros ciudadanos y ciudadanas del mañana, que han de ser personas pacíficas, respetuosas, tolerantes y solidarias. En este sentido, lejos de limitarse a transmitir una serie de conocimientos teórico-prácticos y a facilitar una preparación meramente académica, el docente debe ir mucho más allá, pues su misión radica en contribuir a la formación integral del alumnado, una formación que le permita desenvolverse con éxito en las diversas situaciones que se le puedan presentar en la vida, tanto en las esferas personal como profesional. En esta labor que ha de desempeñar el profesorado, juega un papel decisivo la formación continua o permanente, en la medida en que le proporciona las estrategias y procesos para la reflexión sobre su propia práctica, los medios y recursos necesarios para garantizar la actualización permanente y satisfacer las necesidades que se le puedan plantear en el ejercicio de la docencia.

4 Ya lo apuntaba con claridad meridiana el informe McKinsey: el éxito educativo depende de la formación del profesorado o, dicho de otro modo, la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Véanse estas palabras clave: «The available evidence suggests that the main driver of the variation in student learning at school is the quality of the teachers» (Barber *et al.*, 2007: 12).

2. La Red Andaluza de Formación del Profesorado y el *III Plan Andaluz de Formación del Profesorado*

Andalucía goza de una dilatada trayectoria en materia de formación permanente del profesorado en la que hemos asistido a considerables avances que han favorecido la actualización y el desarrollo profesional del personal docente de forma decisiva. Como reza en la introducción del *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (Junta de Andalucía, 2013), hoy en día el profesorado se halla inmerso en la sociedad del conocimiento y en una realidad educativa compleja, de ahí que se vea obligado a revisar los contenidos escolares y la manera de organizarlos, así como a introducir nuevas metodologías que le permitan mejorar los rendimientos escolares. En este contexto, el centro docente es «la unidad básica de cambio, innovación y mejora» (Junta de Andalucía, 2013: 6) y debe convertirse en el espacio privilegiado de formación del profesorado, mediante un trabajo cooperativo, integrado, diversificado y en equipo. La autoformación debe jugar, por tanto, un papel esencial en la estimulación de la cooperación entre el profesorado, que trabaja en entornos colaborativos y ayuda al alumnado a aprender de forma autónoma. La administración educativa habrá de procurar, pues, una formación inicial idónea del profesorado, así como un desarrollo profesional permanente que contribuya a la calidad del sistema educativo y ofrezca resultados de mejora en los rendimientos del alumnado y asegure su continuidad en el sistema. De hecho, según el *Decreto 93/2013*, la formación del profesorado debe entenderse como un proceso coherente y continuo que comienza con la formación inicial y ha de prolongarse a lo largo de toda la carrera profesional. El título I está dedicado a la distinción entre formación inicial (capítulo I) y formación permanente (capítulo II) del profesorado y apunta que, en la formación permanente (derecho y obligación del profesorado), la oferta de actividades será diversificada y responderá a las líneas estratégicas del sistema educativo y a las necesidades que demanden los centros que se detecten a raíz de los planes de evaluación que se desarrollen. Esta formación permanente estará contextualizada y se centrará en los problemas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las necesidades profesionales del profesorado.

El *Decreto 93/2013* dedica los siete capítulos del título II al Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que queda definido como el instrumento de la Consejería de Educación destinado a atender las necesidades de formación y actualización del profesorado de los centros docentes públicos y privados concertados, así como de las asesorías de formación, del personal docente de los Equipos de Orientación Educativa y de la Inspección Educativa (art. 15.2), y al Plan Andaluz de Formación

Permanente del Profesorado, que es el «documento que plasma las líneas estratégicas de actuación en esta materia, conforme a los intereses y prioridades educativas de cada momento» (artículo 16.1: 13), tiene carácter plurianual y se concreta en los Proyectos de Formación de los Centros del Profesorado (CEP), que habrán de ajustarse a las líneas estratégicas establecidas para cada curso escolar. El Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que se organiza en una red de Centros del Profesorado que gozan de autonomía pedagógica y de gestión, está llamado a garantizar el desarrollo profesional docente con el propósito de mejorar la práctica educativa en los centros escolares. Los 32 CEP andaluces se encargan, pues, de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación de profesorado. Cada uno de ellos cuenta con su propio Plan de Centro de carácter plurianual, que consta de tres documentos esenciales que han de ser públicos y conocidos por los centros docentes pertenecientes a su zona de actuación: el Proyecto de Formación (que armoniza las líneas de actuación derivadas de las necesidades formativas de los planes de formación del profesorado de los centros docentes de la zona, del *III Plan Andaluz de Formación* (Junta de Andalucía, 2014) y de las líneas estratégicas para cada curso escolar), el Reglamento de Organización y Funcionamiento, y el Proyecto de Gestión.

El *Decreto 93/2013* dedica la sección IV del capítulo IV del título II a las asesorías de formación y el capítulo V, a los centros docentes. Las competencias de las asesorías de formación aparecen detalladas en el artículo 49.4, y el artículo 58.1 ahonda en las funciones de las asesorías de referencia. Dos de las grandes novedades del *Decreto* son que los centros educativos se convierten en el gran eje de la formación («el ámbito ordinario para el aprendizaje e intercambio de prácticas educativas y el desarrollo de las actividades de formación permanente del profesorado», art. 56.1) y que las asesorías de referencia han de velar con diligencia por la formación de los centros que les son asignados. Una mirada crítica a las competencias y funciones de las asesorías de formación nos desvela una constelación de responsabilidades cruciales:

- a. Asesorar a los centros educativos en el diagnóstico de necesidades formativas, así como en la confección, aplicación y seguimiento de su Plan de Formación (art. 56.1 y art. 58.2) a partir de los procesos de autoevaluación y mejora, incorporando la concreción anual de las líneas estratégicas de formación pertinentes;
- b. diseñar, implementar y evaluar actuaciones formativas en consonancia con los Planes de Formación de los centros de la zona de actuación y las líneas estratégicas de formación;
- c. identificar y visibilizar buenas prácticas docentes con la colaboración de quienes las lideran en actuaciones formativas;
- d. promover la investigación educativa, experiencias pedagógicas innovadoras, la elaboración de materiales o recursos y su difusión entre el profesorado; y

- e. dinamizar el desarrollo de redes de formación mediante espacios físicos y virtuales para el trabajo colaborativo del profesorado, favoreciendo el uso de las TIC en educación.

Las asesorías de referencia son, pues, el enlace permanente entre los centros educativos y el CEP, que habrá de nutrirse de los Planes de Formación de los centros de su zona de actuación (vinculantes para los claustros y recogidos en el Proyecto Educativo) a la hora de confeccionar el Proyecto de Formación, con el fin de atender las necesidades formativas reales de la zona y diseñar actuaciones coherentes con las mismas.

El segundo gran texto normativo por el que se rige el funcionamiento de la formación permanente en Andalucía es la *Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Aunque el *II Plan Andaluz* (Junta de Andalucía, 2003) «supuso un avance en la concepción de la formación del profesorado como un instrumento al servicio de la mejora de las prácticas educativas» (Junta de Andalucía, 2003: 10), como apunta la introducción del *III Plan Andaluz*, una década más tarde, debido a los cambios sociales y a los nuevos retos educativos, se hacía necesaria la confección de un nuevo documento marco. Los objetivos recogidos en la *Estrategia Europea de Educación y Formación 2020*, una sociedad y una escuela cada vez más plurales y heterogéneas, un nuevo marco normativo en la ordenación de las enseñanzas a raíz de la aprobación de la LOMCE en 2013, un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las competencias clave: todo ello exigía un nuevo modelo de formación permanente. En este escenario, la formación del profesorado se erige en el factor clave para lograr la mejora de la competencia profesional del colectivo docente, lo que contribuirá al desarrollo de una enseñanza de calidad. El profesorado se presenta como el motor del cambio, como profesionales reflexivos, capaces de investigar su propia práctica docente, generar teorías y participar en debates sobre lo que acontece en las aulas. El Plan sostiene que la finalidad de la formación del profesorado es «conseguir una mayor capacitación y competencia profesional como elemento clave para lograr mejores resultados y conseguir el éxito educativo de todo el alumnado» (Junta de Andalucía, 2003: 13). Para ello, propone cinco líneas estratégicas que se desgranarán en ejes, objetivos y actuaciones formativas en el apartado 4 del plan, y que constituyen un mapa exhaustivo de los territorios que han de explorarse en la formación permanente:

- Línea I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado. Conforme a la nueva filosofía del *III Plan* acerca de la formación, deben ser los contextos de aprendizaje

del alumnado (la realidad del centro y del aula) los que nutran la propia formación del profesorado, que ha de transformar las prácticas, evaluar los cambios que se han generado y proponer soluciones de mejora constantemente, todo ello desde el prisma de un currículo basado en las competencias clave y de un modelo educativo sensible a la igualdad y la equidad.

- Línea II. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente. El profesorado requiere de una actualización permanente de las competencias profesionales (comunes y específicas) para un adecuado desarrollo de sus tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a distintos perfiles (docencia, orientación, formación, inspección, dirección y coordinación) y niveles de desarrollo profesional (novel, veterano, experto).
- Línea III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos y la investigación y la innovación educativa. En la sociedad del conocimiento, en que se genera conocimiento constantemente y se difunde a escala planetaria de forma inmediata, es preciso que la formación fomente la innovación e investigación educativas por parte de los docentes, que les facilite el conocimiento de las metodologías de trabajo investigador y colaborativo, y que los anime a construir conocimiento de forma solidaria a través de redes profesionales.
- Línea IV. La formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa. La cultura de los centros educativos debe construir comunidades humanas que aprenden en equipo, que analizan la vida del centro para detectar fortalezas y oportunidades de mejora, y proceder a poner en marcha medidas orientadas hacia la mejora de los procesos y resultados escolares. Asimismo, los centros educativos deben abrirse al entorno, convertirse en motores del desarrollo comunitario, e impulsar la participación de familias, asociaciones y otros agentes.
- Línea V. La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Oficiales de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo. Los colectivos docentes que ejercen su tarea profesional con el alumnado de estas enseñanzas están llamados a fomentar la conexión de la docencia con la realidad productiva, aumentar las posibilidades de empleabilidad de su alumnado y dotarlo de competencias específicas para poder enfrentarse con éxito al mercado laboral.

3. Paradigmas de la formación permanente del profesorado en el siglo XXI

Si la escuela debe transformarse para estar a la altura del momento histórico, la formación permanente del profesorado y el ejercicio de la asesoría del siglo XXI deberán acometer también profundos cambios en la concepción de su tarea y perfil. El *Decreto 93/2013* apunta en esta dirección. Para ello, sería necesario volver a repensar la naturaleza y el sentido último de la formación del profesorado, así como el papel de la asesoría, a la luz de varios hechos:

1. El incremento acelerado de las ideas y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico, en los productos del pensamiento, la cultura y el arte en las sociedades humanas, base de cualquier currículum formativo, pues se ha constatado que el conocimiento de la humanidad está creciendo a un ritmo sin precedentes;
2. la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las formas actuales de pensar, sentir, actuar, interactuar y gestionar el conocimiento;
3. los veloces cambios de los medios de comunicación y tecnológicos, acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones, incluidas la propia escuela y la formación del profesorado;
4. la sustitución del binomio asesoría-profesorado por un triángulo en donde un vértice lo compone un artefacto (medio audiovisual, impreso o informático) que encierra un enorme potencial en el proceso de reflexión sobre la práctica docente y como herramienta al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje; y
5. la concepción de la formación del profesorado no ya solo como el dominio de las disciplinas académicas y de estrategias pedagógicas, sino como una constelación compleja que abarca procesos de reflexión, valores, modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación (trabajo colaborativo, espíritu indagador, práctica reflexiva, etc.).

Es preciso, pues, tomar en consideración el entorno, motivaciones, experiencia personal y profesional del profesorado, pues este debe poder beneficiarse de una formación que se adecue a sus necesidades en contextos sociales y profesionales cambiantes, lo cual nos lleva a reinventar la función asesora y, con ella, la formación permanente del profesorado.

Francesc Imbernón distingue dos grandes modelos de asesoramiento en el contexto educativo: el modelo aplicacionista o normativo y el modelo regulativo o descriptivo (2007: 110-115). Por un lado, el modelo aplicacionista o normativo («modelo de experto

infalible») supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, asesoramiento sin la participación de los formados. Se realiza desde afuera, de una forma descontextualizada, desde una estructura vertical y jerarquizada. Normalmente, se trata de lecciones-modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otros. En su versión tecnocrática, se trata de herramientas formativas deducidas del análisis de los contenidos disciplinares. Es un modelo arraigado en una determinada imagen social y profesional: la existencia de denominadores comunes en las personas y en los contextos, la uniformidad de todo y la ignorancia de la persona que asiste a la formación. Actualmente, se cuestiona este modelo de formación, entre otras razones, por la heterogeneidad y la idiosincrasia de las personas, por la necesidad de adaptar la metodología de forma flexible a los distintos grupos y por la subordinación a la producción del conocimiento. Con todo, esta ha sido la perspectiva predominante en la formación hasta nuestros días. Por otro lado, el modelo regulativo o descriptivo (modelo práctico reflexivo) se caracteriza por situar a las personas en situaciones de participación, suscitando la inventiva y creatividad, así como por su capacidad de elaborar itinerarios diferenciados con distintas herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas. Este modelo exige un planteamiento crítico de la formación y un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos actitudinales que están en su base. Aquí, la formación permanente ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes, y la asesoría pasa de ser un «experto infalible» a un práctico reflexivo en el contexto, heterodoxo y conocedor de diversas metodologías.

Es evidente, pues, que es preciso avanzar desde un modelo tecnológico basado en el *conocimiento para la práctica* hacia un modelo interpretativo basado en el *conocimiento en la práctica*, para llegar a la madurez de un modelo crítico que propugna el *conocimiento de la práctica*, que armoniza teoría y praxis, que persigue la indagación constante generadora de conocimientos relevantes para el contexto escolar mediante las comunidades de práctica, el apoyo a las redes y la potenciación de un nuevo perfil profesional del docente caracterizado por ser reflexivo, indagador de su propia práctica, generador de teorías, impulsor del debate y del trabajo en equipo, miembro que asume roles diversos en una comunidad de aprendizaje y genuino motor de cambio en la escuela. Así, el centro educativo es el que ha de erigirse como verdadero eje de la formación, como espacio privilegiado en que surge la necesidad de formación de los profesionales docentes como fruto de la decisión o aceptación del grupo. De este modo, la formación cubre necesidades colectivas (no individuales), refuerza el sentido de pertenencia al colectivo, el autoconcepto y la autoestima, promueve el cambio sistémico en la globalidad de la organización, que es consciente del proceso reflexivo (evaluación formativa) que se desencadena a partir de la indagación y la búsqueda de soluciones a problemas compartidos de forma cooperativa.

4. Políticas lingüísticas: del *MCERL* (2001) al *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (2005) y al *PEDLA* (2017)

Como decía Wittgenstein, «los límites de mi lenguaje son los límites de mi pensamiento»: la lengua es un elemento clave de nuestras vidas, pues organiza nuestro pensamiento, fija un orden en nuestra percepción de la realidad (cosmovisión) y es vehículo de expresión de nuestras ideas, recuerdos, emociones, sentimientos, deseos e inquietudes, lo cual posibilita el proyecto compartido de vida en comunidad y la comunicación interpersonal. Vivimos en un mundo plurilingüe y multicultural, en que conviven pueblos que hablan lenguas diversas y abrazan distintas culturas. La escuela, en calidad de institución encargada de perpetuar el inmenso legado cultural de los seres humanos, no ha permanecido al margen de esta realidad insoslayable. De hecho, en la última década hemos asistido a la democratización del aprendizaje de lenguas, a un proceso de cambio profundo sin precedentes en la historia de la humanidad. Si antes el aprendizaje de lenguas era prerrogativa de las élites, ahora la escuela vela por que la ciudadanía tenga garantizado el acceso a las lenguas, esas realidades que salvan abismos y acercan sensibilidades. Asimismo, el enfoque AICLE ha supuesto un verdadero giro copernicano en el tratamiento del conocimiento en las aulas: la lengua se convierte en vehículo de comunicación y en herramienta de acceso a los saberes propios de las distintas disciplinas que conforman el currículum escolar. En este contexto, el Consejo de Europa ha optado por potenciar el concepto de plurilingüismo frente al de multilingüismo, y así quedó recogido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), ambicioso documento que nace con vocación de universalidad: la de aunar y homogeneizar los modos de hacer del profesorado de lenguas modernas en todo el ámbito de la Unión Europea conforme a parámetros de competencia homogéneos. En el MCER leemos: «conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (Consejo de Europa, 2001: 4). Vale decir: el lenguaje es uno solo y las lenguas conforman una sola competencia en la mente del aprendiz, aunque diversos sean los cauces expresivos a través de los cuales se manifieste.

Siguiendo las directrices en materia lingüística dictadas por la Unión Europea, los sistemas educativos europeos han apostado por dar un impulso decisivo a todas las políticas encaminadas a reforzar la dimensión plurilingüe y multicultural que ha de impregnar necesariamente una educación de calidad en la escuela pública. Así, la Administración educativa andaluza ha venido realizando importantes esfuerzos y des-

plegando múltiples recursos a lo largo de los últimos años para potenciar la formación en lenguas extranjeras, contribuyendo a la actualización lingüística y didáctica del profesorado, así como a la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado. En Andalucía, han pasado ya más de 15 años desde que se aprobara el *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza* (Junta de Andalucía, 2005), documento esencial del que emanaron diversas actuaciones que han reforzado la mejora de la competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras del cuerpo docente y del alumnado. A este plan, que aspiraba a conseguir la implantación paulatina de un bilingüismo funcional, ha seguido el *PEDLA, el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020* (Junta de Andalucía, 2017), que perpetúa el espíritu de su antecesor. El *PEDLA*, que da continuidad al *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, aspira a mejorar el sistema educativo en Andalucía partiendo de la premisa fundamental de que la formación en idiomas es un elemento de igualdad a la hora de consolidar una sociedad democrática que apuesta decididamente por la empleabilidad, la movilidad de las personas y el crecimiento económico. Y es que en un mundo cada más globalizado, el dominio pragmático y funcional de lenguas abre puertas y ventanas, y nos acerca a la riqueza consustancial a la especie humana. El lema del programa Erasmus+ es elocuente en este sentido: «cambiar las vidas y abrir las mentes» de criaturas cosmopolitas que viven en un vasto mundo es el objetivo último del aprendizaje de lenguas.

Aprobado en enero de 2017, el *PEDLA* plantea cuatro ambiciosos objetivos estratégicos en torno al aprendizaje de lenguas de cara al horizonte 2020:

- a. Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa del alumnado, colocando a las lenguas, materna y extranjeras, en primera línea de actuación de la Consejería de Educación;
- b. incrementar el nivel adquirido por el alumnado según los niveles del MCERL en al menos una lengua extranjera;
- c. mejorar la metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada por el profesorado; y
- d. incrementar el número de personas acreditadas en competencia lingüística con un nivel C1.

Estos objetivos estratégicos son los que orientan estos seis objetivos específicos:

1. Consolidar los logros del programa bilingüe en toda Andalucía;
2. mejorar y ampliar la formación del profesorado;
3. optimizar el uso de I+D+i;
4. incrementar la exposición del alumnado a los idiomas fuera del aula mediante productos culturales y contenidos multilingües;

5. favorecer la interculturalidad en las aulas andaluzas; y
6. mejorar los resultados académicos del alumnado en el ámbito del aprendizaje de lenguas.

Nos detendremos en el objetivo 2, relativo a formación. El *PEDLA* se propone mejorar y ampliar la formación del profesorado en consonancia con el *III Plan Andaluz de Formación*, que ya recoge en su línea estratégica I el eje 3, relativo a «la escuela de la sociedad del conocimiento: plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor». Concretamente, el subeje 3.1 se centra en el fomento del plurilingüismo e insiste en la necesidad de capacitar al alumnado para poder comunicarse en la lengua materna y en una o más lenguas extranjeras, para que «la juventud andaluza se adapte lo antes posible a las exigencias del mercado laboral a nivel europeo y mundial, así como a facilitar la libre circulación de estudiantes» (Junta de Andalucía, 2017: 22-23). Para ello, la actualización lingüística y didáctica del profesorado en el MCERL, el trabajo equilibrado de las cinco destrezas, AICLE, CIL, PLC, e-PEL/PEL, Erasmus+ y metodologías activas centradas en el aprendiz (Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje cooperativo, *Design Thinking*, clase invertida, etc.), y mediadas por las TIC y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), para promover la comunicación efectiva jugarán un papel primordial en la capacitación de los/las docentes. Cultivar la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado es la meta última del Plan, para capacitarlo para vivir plenamente en la sociedad del conocimiento.

El objetivo número 2 (mejorar y ampliar la formación del profesorado) está vinculado directamente con la formación permanente y con los Centros del Profesorado, que, junto a las Escuelas Oficiales de Idiomas, están llamados a jugar un papel fundamental en la actualización lingüística del profesorado. La misión de los CEP no se reduce solo a la actualización lingüística del profesorado andaluz en distintos niveles de competencia del MCERL, sino que tiene toda su razón de ser en el diseño de itinerarios formativos orientados a mejorar de forma sustancial la actualización lingüística y didáctico-metodológica del profesorado. El *PEDLA* propone una serie de 23 medidas muy concretas en este sentido (ibid., pp. 35-37) que resumimos brevemente en torno a varios nodos temáticos:

- a. Actualización didáctica y metodológica del profesorado: formación del profesorado de áreas lingüísticas (AL) y áreas no lingüísticas (ANL) en el MCERL; formación específica sobre el CIL para el profesorado de AL; formación del profesorado de ANL en AICLE mediante cursos (presenciales, semipresenciales, con seguimiento y a distancia), jornadas, encuentros, congresos, grupos de trabajo, formaciones en centro, etc.; diseño de unidades didácticas que integren la lengua

materna y las extranjeras y que aboguen por un enfoque comunicativo; familiarización del profesorado de áreas lingüísticas con el Portfolio Europeo de las Lenguas (el PEL y el e-PEL) mediante actividades formativas de distinto tipo (jornadas, cursos, grupos de trabajo, etc.) e intercambio de buenas prácticas; familiarización del profesorado con el enfoque comunicativo, el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), la clase invertida (*flipped classroom*), el pensamiento del diseño (*Design Thinking*) y el uso de las TIC/TAC vinculadas a la mejora de la competencia en comunicación lingüística a través de diversas modalidades formativas y en distintos formatos; formación específica vinculada a la atención a la diversidad en el aula bilingüe; formación específica en eTwinning y Erasmus+ (KA1 y KA2); formación de coordinadores y coordinadoras bilingües sobre organización y funcionamiento de un centro bilingüe, liderazgo educativo y gestión del auxiliar de conversación en las aulas y fuera de las mismas; realización de actividades formativas vinculadas a los distintos programas del ámbito lingüístico (PLC, Familias Lectoras, Clásicos Escolares, ComunicAcción y Creatividad Literaria), así como al Programa de Bilingüismo y a las Bibliotecas Escolares; fomento de las TIC/TAC en el aprendizaje de lenguas (Twitter, Instagram, Blogs, Wikis, Moodle, Edmodo, Pinterest, Facebook).

- b. Actualización lingüística del profesorado: oferta de cursos de actualización lingüística del profesorado en los niveles B1, B2, C1 y C2 en diferentes idiomas (inglés, francés, alemán, portugués, chino, italiano), tanto por parte de las Escuelas Oficiales de Idiomas como de los CEP, y de cursos que aúnen actualización lingüística, metodológica y sobre el MCERL; recuperación del programa de inmersión lingüística del profesorado y de las estancias en el extranjero.
- c. Autoformación y proyectos de diseño de materiales e investigación: fomento de la creación de grupos de trabajo colaborativo entre profesorado de la misma especialidad, para diseñar y compartir recursos destinados al aula bilingüe; estímulo de la participación del profesorado en proyectos de investigación e innovación educativa y elaboración de materiales curriculares por parte de la Consejería de Educación centrados en el fomento del plurilingüismo y la mejora de la competencia en comunicación lingüística.
- d. Profesorado conectado en red a nivel local y global: formación para facilitar al profesorado el intercambio de buenas prácticas y participación docente a través de las actividades formativas y de las redes del profesorado, especialmente en aquellas de su localidad y entorno, así como las derivadas de la participación en Erasmus+; creación de nuevas redes del profesorado y potenciación de las ya existentes; fomento de la observación de buenas prácticas educativas en la localidad, en el entorno e incluso en países extranjeros (mediante el Programa Erasmus+ y los intercambios «puesto a puesto», entre otros); participación en Erasmus+

- (KA1 y KA2) para realizar cursos de formación en el extranjero, observar buenas prácticas en diferentes países, conocer de primera mano el sistema educativo de otros países europeos y actualizarse tanto lingüística como metodológicamente.
- e. Coordinación, diseño de itinerarios formativos y seguimiento del Programa Bilingüe: creación de comisiones provinciales de fomento de plurilingüismo, constituidas por la persona responsable de la Delegación de Educación y las asesorías de ámbito lingüístico de todos los CEP de cada provincia, con el fin de detectar las necesidades formativas reales del profesorado de AL y ANL y darles una respuesta satisfactoria mediante la oferta de actividades idóneas; y participación del Servicio de Inspección Educativa en la difusión de buenas prácticas, metodología y formación, así como para el seguimiento de los proyectos bilingües desarrollados en los centros.
 - f. Recursos y repositorios de materiales: mantenimiento y actualización del portal regional de plurilingüismo, así como acceso del profesorado de distintas especialidades a un banco de recursos didácticos específicos de cada especialidad para el aula bilingüe mediante la catalogación, sistematización y difusión de los recursos didácticos específicos de cada especialidad para el aula bilingüe con el fin de optimizar los repositorios de recursos existentes.

5. Ejes vertebradores de un itinerario formativo en el ámbito del plurilingüismo: AICLE, CIL, PEL, Erasmus+ y PLC

Un itinerario formativo sólido y eficaz dirigido al profesorado que presta servicio en centros bilingües y plurilingües debe contemplar una serie de piedras angulares que aúnan lengua y cultura y que resumimos a continuación:

- a. El enfoque AICLE (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Coyle, Marsh & Hood, 2010) ha supuesto un verdadero giro copernicano en el tratamiento del conocimiento humano en las aulas: la lengua se convierte en vehículo de comunicación y en herramienta de acceso a los saberes propios de las distintas disciplinas que conforman el currículum escolar. AICLE es, pues, un enfoque educativo en el que se integran el aprendizaje de contenidos de distintas disciplinas o materias curriculares y el aprendizaje de una segunda lengua. Así, AICLE permite llevar a cabo un acercamiento más global, integrado y holístico al conocimiento humano, más allá de los compartimentos estancos de las disciplinas que conforman el currículum escolar. Supone convertir el contenido de las ANL en motor y alma del aprendizaje de la lengua extranjera, sin olvidar la necesidad de que el alumnado asimile

los contenidos específicos de las áreas o materias curriculares; supone trabajar las cinco destrezas lingüísticas del MCERL de forma equilibrada, integrada y sensata; e implica colocar al aprendiz en el centro mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje y darle motivos de sobra para necesitar usar la lengua extranjera para comunicarse, para asimilar los contenidos de las ANL y aprender con un claro propósito. Como apuntan Coyle, Marsh y Hood en *CLIL* (2010), el corazón de AICLE lo conforman las 4 C: el Contenido (saberes disciplinares), la Comunicación (lengua), la Cognición (lo que ocurre en la mente, interés de la Neurociencia) y la Cultura (la otra cara de la moneda de la lengua).

- b. El Currículo Integrado de las Lenguas (CIL)⁵ rompe con la tradicional separación que se lleva a cabo en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas del currículo (Ruiz y Tusón, 2008). Con ello, se pretende formar a personas que sean capaces de entender, hablar, conversar, leer y escribir, con distintos niveles de competencias, varias lenguas (la materna y varias extranjeras) y que puedan enriquecer sus conocimientos lingüísticos a lo largo de toda la vida. El objetivo principal del CIL es dotar a la ciudadanía andaluza de conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para la adquisición de una independencia en términos de reflexión y de acción lingüística que le permita ser más responsable y cooperativa en sus relaciones con los demás. Por tanto, el modelo metodológico que se propugna trata de impulsar el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado (Noguerol, 2008). Además, el aprendizaje de una nueva lengua se apoya en las lenguas ya aprendidas, ya que los conceptos y los procedimientos del aprendizaje lingüístico se pueden transferir de una lengua a la otra y esta transferencia ha de ser explotada pedagógicamente en un currículo integrado. Así, el CIL se centra en el alumnado como núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como individuo que comunica y desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje (luego aprende a aprender), como ser social al que hay que facilitar su integración y como persona que desarrolla y afirma su personalidad. Las destrezas orales y escritas en la lengua materna y en la(s) lengua(s) extranjera(s), tanto receptivas como productivas, se presentan y trabajan de forma integrada, tratando de simular los procesos de comunicación en la vida real. Por otra parte, en ningún caso debe perderse de vista el carácter instrumental de las lenguas como herramientas de acceso a áreas no lingüísticas en el caso de los centros bilingües (AICLE). En cualquier caso, las pautas metodológicas han de ser compartidas por el profesorado de la lengua materna y de las lenguas extranjeras enseñadas en la escuela, ya

5 El CIL. *Propuesta de secuencias didácticas* se hace público en 2008 en la Universidad Pablo de Olavide y constituye la concreción decisiva de un aspecto clave del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*: el diseño de un currículum común e integrado de las lenguas.

que la lengua es una potente herramienta al servicio de la comunicación y todas las materias impartidas en la escuela emplean este valioso instrumento, de ahí que las lenguas sean las más instrumentales de todas las materias que conforman el currículum. Este tratamiento integrador de las lenguas en el aula habrá de plasmarse en una programación conjunta de lenguas (Ruiz, 2008).

- c. El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL/e-PEL) es una poderosa herramienta de aprendizaje y reflexión lingüística propuesta por el Consejo de Europa en el año 2001 para que cualquier aprendiz de lenguas recoja por escrito (aunque también en soporte digital, mediante audio e imagen) sus experiencias de aprendizaje de lenguas y contactos con otras culturas a lo largo de la vida, así como los progresos que va realizando en la tarea de aprendizaje de otros códigos (lingüísticos y culturales). En España, pionera en el trabajo con el PEL en el contexto europeo, existen varios portfolios validados por el Consejo de Europa: el PEL para Educación Infantil (3-7 años); el PEL para Educación Primaria (8-12 años); el PEL para Educación Secundaria (12-18 años); el PEL para Adultos (de 16 años en adelante); y el e-PEL (+14), en soporte digital, para alumnado de 14 años en adelante. Se trata de un documento abierto que recoge todas las experiencias de tipo escolar y extraescolar del aprendiz de lenguas, y que incluye todas las lenguas (de comunicación e instrucción, materna y extranjeras) que conoce, utiliza y aprende en su vida cotidiana. Consta de tres partes (biografía lingüística, dossier y pasaporte de lenguas) y, en su doble vertiente *informativa* y *pedagógica*, le permite al usuario del mismo, de un lado, llevar un registro exhaustivo, cronológicamente ordenado, del desenvolvimiento en el tiempo de su aprendizaje lingüístico, y, de otro, reflexionar sobre sus logros en el afianzamiento de la competencia lingüística. Los centros bilingües están llamados a promover su uso como herramienta de aprendizaje y autoevaluación.
- d. El Programa Erasmus+ (2014-2020) obedece a políticas lingüísticas que desean hacer de Europa un espacio plurilingüe y multicultural en el que la ciudadanía esté dotada de un conocimiento efectivo de otras lenguas aparte de la materna. Erasmus+ se enmarca en las estrategias *Europa 2020* (Comisión Europea, 2010), *Educación y Formación 2020* (Consejo de Europea, 2009) y *Rethinking Education* (UNESCO, 2015), y engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte en territorio de la Unión Europea. En materia educativa abarca todos los niveles en cuatro sectores claramente diferenciados: educación escolar, formación profesional, enseñanza superior y formación de personas adultas. El programa tiene como objetivo mejorar las cualificaciones y la empleabilidad, así como modernizar la educación, la formación y el trabajo juvenil. A lo largo de siete años (2014-2020), va a ofrecer a más de cuatro millones de europeos oportunidades de estudiar, formarse, adquirir experiencia laboral y realizar actividades de voluntariado en el extranjero. Con una arquitectura simplificada, Erasmus+ financia actividades de movilidad

del personal y del alumnado (KA1) para la formación, pero también asociaciones transnacionales (KA2) entre instituciones y organizaciones educativas, de formación y juveniles, destinadas a fomentar la cooperación e innovación, así como a tender puentes entre el mundo de la educación y el del trabajo para superar las carencias de cualificaciones a las que se enfrenta Europa. Se trata de un programa de gran envergadura, que conecta la escuela andaluza con el resto de Europa y ofrece innumerables ventajas para la actualización lingüística y metodológica del profesorado, pero también para los propios centros educativos, que tendrán acceso a la experiencia de trabajar con otros centros europeos en torno a temáticas de interés compartido y luchar contra las elevadas tasas de abandono escolar, por la inclusión social de los jóvenes en riesgo de exclusión social, por la empleabilidad y el desarrollo integral de jóvenes cosmopolitas de la Unión Europea del siglo XXI.

- e. El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) es un programa muy ambicioso que se sustenta en la premisa de que la mejora de la competencia en comunicación lingüística es una responsabilidad de todo el claustro, y no solo del profesorado de las áreas lingüísticas. Su objetivo prioritario es contribuir de una manera decisiva y eficaz al desarrollo de una alta competencia en comunicación lingüística del alumnado como requisito fundamental para el éxito escolar, profesional y social. Todo el profesorado, independientemente del área o materia que imparta, debe contribuir a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, que adquiere una dimensión transversal en la medida en que la lengua se emplea como instrumento de acceso a la información y al conocimiento disciplinar. En este sentido, resulta útil la creación de un PLC que deje constancia de todas las líneas de actuación que se llevan a cabo en un centro educativo para mejorar la competencia lingüística —relativas a la Biblioteca Escolar, al Programa de Bilingüismo, al enfoque AICLE, al empleo del e-PEL/PEL, a la participación en Erasmus+, a la atención a la diversidad y a la potenciación de las TIC/TAC—. A fin de cuentas, todo el profesorado comparte la meta de que su alumnado sea capaz de utilizar correctamente las distintas lenguas de forma oral y escrita, para lo cual habrá de cultivar diligentemente las alfabetizaciones múltiples (en varias lenguas y en otros códigos no lingüísticos). Una buena competencia lingüística redundará de forma positiva en el rendimiento académico del alumnado en las distintas áreas o materias, pues la lengua es herramienta de construcción de conocimiento y sentido en el seno de las comunidades humanas.

6. Referencias

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007): «How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top», McKinsey & Company, Social Sector Office <<https://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>> [última consulta: 30-5-2018].

COMISIÓN EUROPEA (2010): *Comunicación de la Comisión: Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, COM(2010) 2020. Bruselas: Comisión Europea.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CONSEJO DE EUROPA (2009): *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*, 2009/C 119/02. Bruselas: Consejo de Europa.

COYLE, D.; MARSH, D. y HOOD, P. (2010): *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

IMBERNÓN, F. (2007): *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

JEFATURA DEL ESTADO (2013): *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: Gobierno de España.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2003): *Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2012): *Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2013): *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2013): *Orden de 18 de febrero de 2013, por la que se modifican la de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes*

de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y la de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada. Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2014): *Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2016): *Orden de 1 de agosto de 2016, por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.* Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2017): *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020.* Sevilla: Consejería de Educación.

MEHISTO, P.; MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2008): *Uncovering CLIL.* Londres: Macmillan.

NOGUEROL, A. (2008): «El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo», en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Graó, 47, pp. 10-19.

RUIZ PÉREZ, T. (2008): «El tratamiento de las lenguas. Construir una programación conjunta», en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Graó, 47, pp. 46-58.

UNESCO (2015): *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. París: UNESCO Publishing.

RUIZ BIKANDI, U. y TUSÓN VALLS, A. (2008): «El tratamiento integrado de las lenguas», en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Graó, 47, pp. 7-9.

4. Efectos de los programas bilingües en España: la figura de los nuevos bilingües

Francisco Javier Palacios Hidalgo
Universidad de Córdoba

Resumen

En las últimas décadas, el mundo ha experimentado profundos cambios sociales, políticos, tecnológicos y también educativos que han propiciado el ampliamente debatido proceso de globalización; en consecuencia, el conocimiento de lenguas se ha convertido en un elemento clave para el éxito laboral, social y personal en siglo XXI. Para promover su aprendizaje, las instituciones educativas europeas han asumido el objetivo de fomentar e impulsar la diversidad y pluralidad lingüística, así como la comunicación intercultural a través de la implantación de programas bilingües que favorezcan el aprendizaje de lenguas. En el caso de España, tras numerosas reformas de la legislación educativa, cada comunidad autónoma cuenta con libertad en materia educativa, lo que implica que cada territorio gestiona de forma diferente la puesta en marcha de sus competencias educativas. Todo esto ha derivado en diversos modelos y programas de educación bilingüe similares, pero con ciertas diferencias. La mayoría nace de los resultados de los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá y se basan en el enfoque conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), cuyo objetivo principal es fomentar el aprendizaje simultáneo de idiomas y contenidos a través de la enseñanza de áreas no lingüísticas en la lengua objeto de aprendizaje.

La literatura es profusa en su análisis de diversos aspectos de la educación bilingüe y AICLE: el nivel de competencia lingüística del alumnado participante, la formación del

profesorado, la inversión económica necesaria para implementar este enfoque, las metodologías y recursos utilizados por los docentes en el aula, e incluso la opinión social sobre su implementación; sin embargo, poco se ha escrito sobre la figura de los nuevos bilingües, de lo que caracteriza a ese alumnado que ha formado parte de un programa bilingüe o trilingüe más allá de sus resultados académicos. En este sentido, los nuevos hablantes bilingües deben ser capaces de manejarse en, al menos, dos lenguas, así como en dos sistemas culturales, lo que implica tener la habilidad de conocer, entender, respetar y participar en la realidad culturalmente diversa en la que vivimos y, en último término, ser un ciudadano crítico y lingüística e interculturalmente competente.

El presente capítulo se propone reflexionar acerca de la figura de los nuevos bilingües con el objetivo de establecer las peculiaridades que los caracterizan en términos comunicativos, académicos, motivacionales, intelectuales, sociales, laborales y, en definitiva, personales. En último término, definiendo lo que singulariza a estos hablantes, se pretende destacar las fortalezas y beneficios del enfoque AICLE para preparar y dar respuesta a las exigencias (pluri)lingüísticas y (multi)culturales de la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: AICLE, hablante bilingüe, programas bilingües en España.

1. Evolución de la educación bilingüe en España

En las últimas décadas, el mundo ha experimentado profundos cambios sociales, políticos, tecnológicos y también educativos, cambios que han propiciado el ampliamente debatido proceso de globalización. Este es, probablemente, el mayor fenómeno social, económico y cultural al que las sociedades modernas han de enfrentarse.

Como consecuencia de la globalización, el conocimiento de lenguas se ha convertido en un elemento clave para el éxito laboral en siglo XXI. Para promover su aprendizaje, las instituciones educativas europeas han asumido el objetivo de fomentar e impulsar la diversidad y pluralidad lingüística y la comunicación intercultural a través de la implantación de programas bilingües que favorezcan el aprendizaje de lenguas (Consejo de Europa, 2002).

Durante décadas, la formación lingüística en España se ha caracterizado por su baja eficacia, quizás por los múltiples cambios legislativos sucedidos en el país en pocos años (Izquierdo, 2017). Desde 1970, se han elaborado un total de siete leyes educativas, cada una de las cuales ha introducido matices propios en el tratamiento de las lenguas

extranjerías y de la educación bilingüe. Remontándonos a 1970, la Ley General de Educación (LGE) introduce el aprendizaje de lenguas extranjeras en la segunda etapa de la Educación General Básica (a partir de los 12 años). Más tarde, en la década de los 90, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) adelanta el comienzo del aprendizaje de la segunda lengua a los ocho años, aumentando, además, la carga lectiva del área. Sin embargo, en 1992, se establece la transferencia de las competencias a las diferentes comunidades autónomas que, a partir de entonces, comienzan a tomar decisiones en materia educativa (y en lo que se refiere a las políticas lingüísticas). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE) introducen la enseñanza de lenguas extranjeras en el último curso de Educación Infantil en 2002 y 2006 respectivamente.

Finalmente, en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) añade el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (LE) como medida para impulsar la educación bilingüe y, en definitiva, mejorar el sistema educativo español:

El dominio de una segunda lengua o, incluso, una tercera lengua extranjera, se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello, apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (LOMCE, 2013: 97865).

En medio de dichos cambios legislativos, 1995 destaca como fecha clave en el proceso de evolución de la educación bilingüe en España, pues desde entonces la administración educativa comienza a considerar necesaria una nueva metodología para mejorar la competencia comunicativa del alumnado y así cumplir con los requisitos de la sociedad multilingüe (Izquierdo, 2017).

En la actualidad, cada comunidad autónoma desarrolla programas bilingües con el objetivo de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en definitiva, responder a las demandas de siglo XXI.

2. Programas de educación bilingüe en España

Como ya se ha mencionado, el año 1995 puede ser considerado como el origen de la educación bilingüe. La publicación en esta fecha del *Libro Blanco sobre Educación y Formación* (Comisión Europea, 1995) da lugar a la firma de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council en 1996, el cual pretendía desarrollar un programa de educación bilingüe (español-inglés) en España a través de un currículo integrado de áreas lingüísticas y no lingüísticas que respondieran a las pautas establecidas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas-MCER* (Consejo de Europa, 2002).

Debido a la independencia en materia educativa que en España tiene cada comunidad autónoma, cada territorio gestionó de forma diferente la puesta en marcha de la educación bilingüe, lo que ha derivado en diversos programas bilingües similares, pero con ciertas diferencias. Entre todos ellos, destacan los casos de la Comunidad de Madrid y Andalucía, dos de las comunidades sin lengua cooficial más precursoras de iniciativas para implantar la enseñanza bilingüe. En el caso de Madrid, el Programa de Colegios Bilingües, iniciado el curso 2004/2005 en 26 colegios públicos, está presente en la actualidad en más de 350 colegios y 110 institutos públicos (Comunidad de Madrid, 2016), centros en los que, en general, el alumnado obtiene mejores resultados que en las secciones no bilingües (De Castro, 2014); en el caso de Andalucía, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, implantado en el curso 2005/2006 en 139 centros públicos, ha acabado dando lugar a más de 1.100 que en la actualidad imparten enseñanza de contenidos en inglés, francés o alemán a una media de 300.000 alumnos (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2018), que también resultan tener mejor rendimiento que sus compañeros que no participan en AICLE (Madrid y Corral, 2018). En ambas comunidades, las dos décadas de trabajo han supuesto grandes esfuerzos que han resultado en la elaboración de planes de formación de profesorado en la enseñanza bilingüe: Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2015) y Plan de Formación en Lenguas Extranjeras 2018 (Comunidad de Madrid, 2018).

En el caso de las comunidades con lengua cooficial, la situación es diferente; en estas situaciones, los programas pasan a ser trilingües, pues deben abordar no solo las lenguas materna y extranjera, sino también la cooficial. De esta forma, la Comunidad Foral de Navarra, la Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, Cataluña y País Vasco desarrollan programas plurilingües que han de buscar un equilibrio entre la enseñanza de una segunda y tercera lengua para garantizar la presencia de las lenguas cooficiales en el aula y dar respuesta así a las necesidades que impone la sociedad multilingüe y multicultural propia de estos territorios.

3. AICLE: el principal programa de educación bilingüe en España

Si bien los programas de educación bilingüe o plurilingüe implementados en cada comunidad autónoma presentan peculiaridades propias, la mayoría de ellos nacen de los resultados de los programas de inmersión lingüística canadienses y se basan en el AICLE o *aprendizaje integrado de contenidos y lengua* (Roldán, 2012).

Enmarcado dentro de los programas de bilingüismo aditivo (o *additive bilingualism*), el objetivo principal de este enfoque es el aprendizaje simultáneo de lengua y contenidos a través de la enseñanza de áreas no lingüísticas en la lengua objeto de aprendizaje (es decir, una lengua diferente a la materna) (Coyle, Hood y Marsh, 2010). AICLE ve la lengua como un vehículo a través del cual se aprende contenido, por lo que su manipulación es parte esencial de nuestro pensamiento y del acceso al aprendizaje (Gómez, 2017).

3.1. Características del enfoque AICLE

AICLE integra gran diversidad de propuestas e ideas educativas que lo hacen un enfoque profundamente innovador, moderno y efectivo en lo que a mejora de la competencia lingüística y aprendizaje de contenidos se refiere. Este enfoque fomenta no solo el aprendizaje de áreas lingüísticas y no lingüísticas, sino que, además, promueve la cooperación, el aprendizaje crítico, la autonomía personal y la intercultural. Todos estos elementos pueden integrarse en el conocido *modelo de las 4 C*: cognición, cultura, contenido y comunicación (Coyle, 2008). Contenido se refiere a la materia que se ha de aprender, es decir, a los diferentes conceptos no lingüísticos que el alumnado ha de adquirir; comunicación alude a la lengua vehículo de aprendizaje; cognición integra los diferentes procesos mentales necesarios para que el aprendizaje significativo se produzca en el aula que, según la taxonomía de Bloom, son *conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear* (Anderson y Krathwohl, 2001); cultura incluye todo tipo de elementos culturales tales como patrones de pensamiento, costumbres y formas de vida propias de la comunidad en la que se produce el aprendizaje, así como la conciencia de que existen otros diferentes a los propios.

La utilidad de las TIC para el aprendizaje es incuestionable hoy en día. En el caso particular de AICLE, un enfoque moderno, actualizado y preocupado por dar respuesta a las emergentes necesidades sociales que surgen del proceso de globalización, resulta obvio que las nuevas tecnologías deben estar presentes en el aula. Como señala Huertas (2017), las TIC ofrecen gran potencial en el desarrollo de materiales educativos. Así pues, su uso permite la creación de recursos diversos tales como textos digitales, vídeos, juegos y *flashcards*, entre otros, que ayudan a los docentes de los programas bilingües a dar respuesta a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.

A fin de que el aprendizaje sea más eficaz, AICLE incluye el concepto de estructuración y planificación de los contenidos a enseñar, más conocido como andamiaje o *scaffolding* (Marsh y Frigols, 2013). Esta idea, relacionada con las teorías de aprendizaje de Vygotsky y Piaget, incluye el soporte, las actividades o las estrategias de apoyo que el profesor utiliza y proporciona al alumnado para facilitar la construcción de su propio conocimiento.

Sin obviar lo mencionado hasta ahora, el eje intercultural de AICLE es, quizás, uno de sus pilares más importantes. Aprender un idioma diferente a la lengua materna ya implica de por sí la necesidad inherente de abrirse a otra cultura, a otras formas de pensar, ver y entender el mundo. Un enfoque basado en el aprendizaje a través de una lengua diferente a la propia ha de fomentar indudablemente la interculturalidad, y para ello, la figura del docente es trascendental, pues este ha de facilitar el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado a través de la transmisión de una serie de valores y actitudes para un aprendizaje eficaz, a la vez que suscitar el interés y la curiosidad en el aula para ver la LE desde una perspectiva positiva. En el entorno de la enseñanza bilingüe, por tanto, se puede decir que la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa e intercultural, así como valores educativos y culturales están (y deben estar) fuertemente interconectados.

3.2. Fortalezas y debilidades del enfoque AICLE

Si bien AICLE es una revolución en el ámbito educativo por los grandes beneficios que supone (Cenoz, 2015; Dafouz y Guerrini, 2009; Escobar y Sánchez, 2009), también son numerosas las críticas que recibe debido a las dificultades a las que ha de enfrentarse (Harrop, 2012; Mattheoudakis, Alexiou y Laskaridou, 2014; Mehisto, 2008).

Este enfoque está caracterizado por la dependencia del contexto en que se aplica (Coyly, 2008), lo que permite al profesorado utilizar diversidad de materiales que les permitan adaptar su enseñanza a los intereses, inquietudes y necesidades del alumnado, con lo que la personalización se ve garantizada en todo momento. De forma similar, las competencias lingüística y comunicativa se ven mejoradas, pues aumentan las intervenciones del alumnado en clase, unas intervenciones en las que se hace un uso real y práctico de la lengua en base a un contexto que viene determinado por el contenido a aprender y los intereses del alumnado (Izquierdo, 2017; Ramos y Ruiz, 2011). Así pues, la enseñanza de la LE deja de estar tan centrada en la gramática para enfocarse más en el significado y en la comunicación.

Otra clara fortaleza es la motivación, no solo del alumnado, sino también del profesorado. Por una parte, los estudiantes que participan de la educación bilingüe pueden sentir que están aprendiendo una segunda o tercera lengua de forma significativa observando el uso que de esta hacen para dar solución a los problemas que se les plantean en clase (Navarro-Pablo y García, 2018); por otra, hay gran cantidad de docentes que se sienten más entusiasmados al involucrarse en la enseñanza bilingüe, pues les permite el uso de mayor diversidad de materiales y técnicas educativas (Bruton, 2013); no obstante, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación es posiblemente el elemento más variable que se puede considerar.

En cuanto a las debilidades o desventajas del enfoque con respecto al alumnado, la enseñanza de contenido a través de una LE puede provocar malestar si surgen dificultades para entender la lengua, lo que puede causar que el aprendizaje se convierta en un desafío (Pérez-Cañado, 2016). En este sentido, el docente deberá observar con detenimiento las posibles dificultades que puedan surgir en el aula, dando ayuda individualizada cuando sea necesario. Por otra parte, la necesidad de gran inversión de tiempo y dinero (Hoyos, 2014) y la simplificación de contenidos del currículum (Linares y Whittaker, 2010) son, a grandes rasgos, las debilidades de AICLE más comúnmente debatidas.

4. La figura de los nuevos bilingües

La literatura es profusa en relación a la atención que se presta a diversos aspectos formales de la educación bilingüe. Existen interesantes análisis sobre el nivel de competencia lingüística del alumnado participante en programas bilingües durante y al finalizar las etapas de enseñanza obligatoria (Gallardo del Puerto y Gómez, 2013; Hewitt y Stephenson, 2012; Verspoor, de Bot y Xu, 2015), así como diversos estudios sobre la formación lingüística y no lingüística del profesorado AICLE (Arau, Morgado, Gaspar y Régio, 2019; Pérez-Cañado, 2018), las metodologías y recursos utilizados por los docentes (Molina y Sampietro, 2016; Outes y Ramírez, 2017), e incluso la opinión social sobre la implementación de AICLE (Pladevall-Ballester, 2015). Sin embargo, poco se ha escrito sobre la figura de los nuevos bilingües, de lo que caracteriza a ese alumnado que ha formado parte de un programa bilingüe o trilingüe más allá de sus resultados académicos.

Ser bilingüe en pleno siglo XXI va más allá de las definiciones tradicionales del término, pues supone algo más que ser capaz de comunicarse con cierta fluidez en dos lenguas (Byram, 2011). Los nuevos bilingües deben ser capaces de manejarse en, al

menos, dos lenguas, pero también en dos sistemas culturales, lo que implica tener la habilidad de conocer, entender, respetar y participar en la realidad culturalmente diversa en la que vivimos y, en último término, ser un ciudadano crítico y lingüística e interculturalmente competente.

Evidentemente, el hablante bilingüe ha experimentado una mejoría del nivel lingüístico y comunicativo en la LE considerable debido al aumento de las horas de exposición en lengua objeto de aprendizaje a las que el alumnado está sometido. Ahora bien, dicha mejora de la LE no se produce en detrimento de la lengua materna como comúnmente se cree; de hecho, la adquisición de contenidos y vocabulario en el idioma nativo también se produce, pues, como señalan Madrid y Madrid:

[...] el aprendizaje de los contenidos del programa se produce en el mismo grado en las clases que se imparten en español y en las que se dan en inglés. Este fenómeno resulta sorprendente y demuestra que la impartición de los contenidos en una L2 no ha ido en detrimento de la formación del alumnado, sino que éste percibe que consigue los mismos resultados en ambos contextos (2015: 1.266).

No obstante, no es este el único beneficio significativo que experimenta el alumnado que participa en AICLE; en términos generales, las peculiaridades de los nuevos bilingües pueden ser clasificadas en dos dimensiones: características sociales y características cognitivas. Con respecto a las primeras, ser competente lingüística y comunicativamente en una LE implica que el hablante bilingüe tiene más y mejores oportunidades profesionales. No es ningún secreto que en el mundo multilingüe en el que vivimos, el dominio de una o varias lenguas diferentes a la propia es algo altamente valorado en el mundo laboral, no solo porque los idiomas son algo muy demandado en casi cualquier puesto de trabajo, sino porque también permiten abrir las puertas a un territorio laboral más extenso al ofrecer la posibilidad de trabajar en otros países. Pero las relaciones laborales no son el único ámbito donde los nuevos bilingües pueden verse beneficiados, también en las sociales, las cuales se ven mejoradas inherentemente a medida que se aprenden nuevas lenguas. Ciertamente es que ser competente en una LE puede ayudar a incrementar la vida social del hablante: a más idiomas hablados, mayor número de relaciones interpersonales a las que se puede acceder, además de que esta habilidad puede ayudar a reducir la timidez o la introversión y a ganar en seguridad y autoconfianza (Santos y Juan-Garau, 2013).

Como ya se ha mencionado, la presencia de las TIC es clave en la enseñanza bilingüe. El hablante bilingüe ha estado inmerso en un contexto en el que las TIC han tenido un

papel fundamental, donde se le ha enseñado a usarlas adecuadamente y, por tanto, no solo ha desarrollado sus competencias lingüística y comunicativa, sino también la digital. Esto le reporta, como ya se comentaba, más oportunidades laborales, pero también personales, pues le hace capaz de participar en la *sociedad red* en la que vivimos (Pérez, 2014), un escenario donde nuevo conocimiento es constantemente creado y cuyo acceso depende de habilidades para el tratamiento y procesamiento de la información que forman parte de la competencia digital.

La conciencia cultural es, probablemente, una de las características más destacadas del nuevo bilingüe. El dominio de una o varias LE permite al hablante actuar como «puente» entre personas y culturas, pudiendo así acceder a diferentes tradiciones, ideas y formas de pensamiento. Cada cultura utiliza su idioma como herramienta para conceptualizar el mundo; por tanto, como señalan de Grève y Van Passel, «la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad» (1971: 173), por lo que se puede decir que un idioma es reflejo de su cultura. Así pues, la exposición a una determinada lengua es, en consecuencia, exposición a una nueva perspectiva, a una nueva forma de ver el mundo. De forma consciente o inconsciente, la cultura, costumbres y tradiciones del país propio son, en ocasiones, un lastre para entender lo que rodea al ser humano; sin embargo, el hablante bilingüe, que es interculturalmente competente, respeta la diversidad cultural, es consciente de su propia identidad cultural pero no subestima la ajenas, practica el diálogo intercultural (es decir, es capaz de mantener una conversación respetuosa con personas procedentes de países distintos al propio) y lucha contra prejuicios y estereotipos culturales (Deardoff, 2011).

Por otra parte, el individuo bilingüe también tiene una identidad personal más desarrollada. La identidad es única e incomparable a la de los demás, sin embargo, está sometida a un proceso de cambio permanente condicionado, entre otros factores, por el aprendizaje y las relaciones interpersonales. La vertiente intercultural de la educación bilingüe facilita al hablante el acceso a relaciones que le reportan aprendizajes que van confeccionando su propia identidad.

Con respecto a las características cognitivas, resulta evidente que ser lingüísticamente competente en más de una lengua contribuye al desarrollo de la flexibilidad mental e intelectual, habilidades cognitivas más amplias y estrategias de aprendizaje tales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. En este sentido, el hablante bilingüe tiene un cerebro más flexible, más ejercitado y con mayor plasticidad, por lo que es, en general, más creativo que un individuo monolingüe (Baker, 2007). Además, también tiene más empatía y sensibilidad social debido al conocimiento de las claves

sociales propias de cada idioma. El dominio de LE implica también que las personas bilingües son capaces de cambiar de código (*code-switching*) de forma estratégica al ser conscientes de qué contextos sociales son apropiados para qué idiomas. La conciencia metalingüística mejorada, es decir, la capacidad de pensar sobre el lenguaje en sí, también se aprecia en individuos bilingües, especialmente al cambiar de código, además de otras habilidades como la formación de conceptos, razonamiento analítico, habilidades de traducción y mayor conciencia fonológica, flexibilidad de comunicación y conciencia de la arbitrariedad del lenguaje (Hulit, Fahey y Howard, 2015).

Finalmente, y como se ya se avanzaba anteriormente, la motivación y el interés hacia el aprendizaje en general y al aprendizaje de lenguas en particular es otra característica definitoria de los nuevos bilingües (Lasagabaster & López, 2015; Louise, 2018). AICLE permite aprender la lengua en un contexto real y funcional donde esta deja de ser el fin para convertirse en el medio de aprendizaje, lo cual puede contribuir a aumentar la motivación del individuo. Así pues, por una parte, el alumnado AICLE se encuentra con la motivación intrínseca que supone querer ser parte de la cultura de la lengua meta y, por otra, con una motivación de conveniencia, en tanto que busca obtener beneficios personales aprendiendo la LE (Grenfell, 2002).

5. Conclusiones

La educación bilingüe se presenta como un útil, beneficioso y enriquecedor modelo educativo que permite dar respuesta a las demandas de siglo XXI: mejorar y desarrollar las competencias comunicativa e intercultural para participar en la sociedad multilingüe y multicultural actual. En particular, la implantación de AICLE ofrece numerosos beneficios: para la administración educativa, supone la explotación de los recursos funcionales y materiales existentes sin necesidad de aumentar la inversión económica, ofreciendo así una educación de calidad; para el profesorado, supone un incremento de su competencia profesional al desarrollar tanto sus habilidades en materia curricular como sus destrezas lingüísticas en las lenguas utilizadas; para las familias, este método garantiza una educación integral y de calidad; para el alumnado, supone un amplio abanico de posibilidades académicas, laborales, sociales y personales.

Como se ha indicado en apartados anteriores, AICLE en particular y la enseñanza bilingüe en general aportan múltiples beneficios al alumnado participante (Barbero, 2012; Navés y Muñoz, 2000; Wolff, 2007):

- Mejora de la competencia comunicativa en la LE. AICLE incrementa considerablemente la exposición o *input* a la lengua de aprendizaje de forma oral y escrita, condición indispensable para que se produzca el aprendizaje de la misma.
- Aumento de la motivación hacia el aprendizaje y hacia el uso de la LE. AICLE reta al nuevo hablante y lo capacita para utilizar la lengua de forma espontánea y contextualizada. Asimismo, también se experimenta un mayor contacto con la lengua objeto de aprendizaje.
- Estimulación de las capacidades cognitivas, el pensamiento y la concentración, aumento de la complejidad de los esquemas mentales y desarrollo de la flexibilidad mental e intelectual. En AICLE, el contenido y la lengua se procesan más complejamente, pues se requiere mayor esfuerzo cognitivo para procesar contenidos en una lengua diferente a la materna. Además, el uso de más de una lengua simultáneamente supone una estimulación continua del cerebro, lo que fomenta el desarrollo de dichas capacidades cognitivas al tiempo que un perfeccionamiento de diferentes estrategias de aprendizaje, tales como el análisis y la resolución de problemas.
- Construcción de conocimientos multiculturales y desarrollo de habilidades de comunicación intercultural. Los programas de educación bilingüe ponen en contacto con países y culturas diferentes a los propios, propiciando el aprendizaje de nuevas cosmovisiones y reforzando las habilidades lingüísticas a la vez que las interculturales.
- Conexión entre las diversas materias curriculares. La LE se establece como hilo conductor entre diversas áreas (lingüísticas y no lingüísticas), lo que provoca que el rendimiento académico del alumnado AICLE sea igual o superior al rendimiento mostrado por el alumnado no AICLE.
- Mayores expectativas laborales. El conocimiento de LE es un aspecto fuertemente demandado en el ámbito laboral nacional e internacional. De forma similar, las técnicas metodológicas utilizadas en AICLE (uso de TIC, aprendizaje cooperativo, aprendizaje autónomo y aprender a aprender, por mencionar algunas) también sirven a los nuevos bilingües para desarrollar habilidades que posteriormente pueden aplicar a su práctica profesional.

No cabe duda de que el uso de una lengua diferente de la materna como vehículo para la enseñanza y aprendizaje de contenidos no lingüísticos supone un importante avance en el aprendizaje de LE. En definitiva, la educación bilingüe y el enfoque AICLE benefician al hablante tanto a nivel académico, como social, personal y laboral, preparando a los jóvenes y dando respuesta a las exigencias (pluri)lingüísticas y (multi) culturales de una Europa en la que es cada vez más común la movilidad entre países y en la que las personas ven la necesidad participar en procesos de comunicación en las que el uso de su lengua materna no es suficiente.

6. Referencias

ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.

ARAU, M. C.; MORGADO, M.; GASPAR, R. y RÉGIO, M. (2019): «Teacher training for CLIL in higher education through blended learning», en CARRIÓ, M. y PASTOR, M. (ed.): *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapur: Springer, pp. 203-225.

BARBERO, J. (2012): «CLIL: Perspectives from a competency-based approach in the Spanish context», en GUERRA, F.; GARCÍA-RUIZ, R.; GONZÁLEZ, N.; RENÉS, P. y CASTRO, A. (coords.): *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012*. Santander: Universidad de Cantabria.

BAKER, C. (2007): *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, 3.ª ed. Clevedon: Multilingual Matters.

BRUTON, A. (2013): «CLIL: some of the reasons why... and why not», *System*, 41, 3, pp. 587-597.

BYRAM, M. (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5.ª ed. Bristol: Multilingual Matters.

CENOZ, J. (2015): «Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?», *Language, Culture & Curriculum*, 28, 1, pp. 8-24.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión Europea.

COMUNIDAD DE MADRID (2016): *Madrid, Comunidad Bilingüe*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID (2018): *Plan de Formación en Lenguas Extranjeras 2018* <<https://goo.gl/FSWhFa>>.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA (2015): *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA (2018): *La educación en Andalucía. Inicio de curso 2018-2019. Datos y cifras curso 2018/2019*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación.

COYLE, D. (2008): «CLIL-A pedagogical approach», en Van Deusen-Scholl, N. y Hornberger, N. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Springer, pp. 97-111.

COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, 3.^a ed. Cambridge: Cambridge University.

DAFOUZ, E. y GUERRINI, M. (2009): *CLIL across educational levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Madrid: Santillana.

DE CASTRO, R. M. (2014): «La enseñanza bilingüe en Madrid», *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43, 2, pp. 197-209.

DE GRÈVE, M. y VAN PASSEL, F. (1971): *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.

DEARDOFF, D. K. (2011): «Assessing intercultural competence», *New Directions for Institutional Research*, 149, pp. 65-79.

ESCOBAR, C. y SÁNCHEZ, A. (2009): «Language learning through tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) science classroom», *Porta Linguarum*, 11, pp. 65-83.

ESPAÑA (1970): «Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, 187, pp. 12.525-12.546.

ESPAÑA (1990): «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo», *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, 238, pp. 28.927-28.942.

ESPAÑA (2002): «Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación», *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, 307, pp. 45.188- 45.220.

ESPAÑA (2006): «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, pp. 17.158-17.207.

ESPAÑA (2013): «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, pp. 97.858-97.921.

GALLARDO DEL PUERTO, F. y GÓMEZ, E. (2013): «The impact of additional CLIL exposure on oral English production», *Journal of English Studies*, 11, pp. 113-131.

GÓMEZ, M. E. (2017): «Evaluación de los resultados de la educación bilingüe», en AMOR, M. I.; SERRANO, R. y PÉREZ, E. (coords.): *La Educación Bilingüe desde una visión integrada e integradora*. Madrid: Síntesis, pp. 195-202.

GRENFELL, M. (2002): *Modern Languages Across the Curriculum*. Londres-Nueva York: Routledge.

HARROP, E. (2012): «Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities», *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 21, pp. 57-70.

HEWITT, E. C. y STEPHENSON, J. T. (2012): «Resultados de la investigación empírica de alumnos CLIL “Bilingües” estudiando Medicina en una universidad española», *DE-DiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, pp. 307-322.

HOYOS, M. S. (2014): «La place du français dans les programmes éducatifs plurilingues en Espagne», *Synergies Espagne*, 7, pp. 77-92.

HUERTAS, C. A. (2017): «The role of technology in the development of materials for bilingual education», en GÓMEZ, M. E. y JOHNSTONE, R. (coords.): *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos Clave*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades y Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, pp. 209-220.

HULIT, L. M.; FAHEY, K. R. y HOWARD, M. R. (2015): *Born to talk: an introduction to speech and language development*, 6.ª ed. Boston: Pearson.

IZQUIERDO, E. (2017): *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

LASAGABASTER, D. y LÓPEZ, R. (2015): «The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation», *Porta Linguarum*, 23, pp. 41-57.

LLINARES, A. y WHITTAKER, R. (2010): «Writing and speaking in the history class: a comparative analysis of CLIL and first language contexts», en Dalton-Puffer, C.; Nikula, T. y Smit, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

LOUISE, G. (2018): «Students' perspectives on CLIL programme development: a quantitative analysis», *Porta Linguarum*, 29, pp. 137-158.

MADRID, D. y CORRAL, S. (2018): «La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de Educación Secundaria», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23, 76, pp. 179-202.

MADRID, D. y MADRID, M. (2015): «Efectos de la instrucción monolingüe y bilingüe en la enseñanza universitaria», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 67, pp. 1.255-1.279.

MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2013): «Content and language integrated learning», en Chapelle, C. (ed.): *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 911-920.

MATTHEOUDAKIS, M.; ALEXIOU, T. y LASKARIDOU, C. (2014): «To CLIL or not to CLIL. The case of the 3rd experimental primary school in Evosmos», *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*, 20, 3, pp. 215-234.

MEHISTO, P. (2008): «CLIL counterweights: recognising and decreasing disjuncture in CLIL», *International CLIL Research Journal*, 1, 1, pp. 93-119.

MOLINA, M. y SAMPIETRO, A. (2017): «Propuestas didácticas para el uso de Internet y de la pizarra digital en contextos de educación bilingüe», *Digital Education Review*, 28, pp. 1-18.

NAVARRO-PABLO, M. y GARCÍA, E. (2018): «Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment», *Porta Linguarum*, 29, pp. 71-90.

NAVÉS, T. y MUÑOZ, C. (2000): «Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes», en MARSH, D. y LANGÉ, G. (eds.): *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, pp. 1-16.

OUTES, R. y RAMÍREZ, M. (2017): «Evolución e innovación de la enseñanza bilingüe: metodologías y recursos», en GÓMEZ, M. E. y JOHNSTONE, R. (coords.): *Educación Bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos Clave*, Madrid, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades y Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, pp. 45-56.

PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2016): «Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 3, pp. 266-295.

PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2018): «Innovations and challenges in CLIL teacher training», *Theory Into Practice*, 57, 3, pp. 1-10.

PÉREZ, A. (2014): «Media literacy in primary school: new challenges in the digital age», *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15, 1, pp. 43-69.

PLADEVALL-BALLESTER, E. (2015): «Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18, 1, pp. 45-59.

RAMOS, F. y RUIZ, J.V. (2011): «La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, pp. 153-170.

ROLDÁN, A. R. (2012): «The shaping of Spanish CLIL», *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 21, pp. 71-79.

SANTOS, E. y JUAN-GARAU, M. (2013): «Análisis de la relación entre el modelo formativo de aprendizaje del inglés —AICLE y enseñanza formal— y la ansiedad», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, pp. 457-473.

VERSPLOOR, M.; DE BOT, K. y XU, X. (2015): «The effects of English bilingual education in the Netherlands», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3, 1, pp. 4-27.

WOLFF, D. (2007): «CLIL: bridging the gap between school and working life», en Marsh, D. y Wolff, D. (eds.): *Diverse Contexts-Converging Goals*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 15-25.

B. Factores que influyen en el proceso de aprendizaje en contextos bilingües

5. El factor ansiedad en el alumnado español de los programas AICLE: evidencias y lagunas

Patricia Arnaiz Castro
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

La implantación de los programas de enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en España desde el curso 2004-2005 ha llevado a la comunidad científica a analizar en qué medida esta nueva manera de entender la educación puede transformar la vida en el aula. Las numerosas investigaciones realizadas hasta ahora han intentado ofrecer datos que han ayudado a conocer las fortalezas y debilidades de este programa, con el único fin de que su proceso de implantación, que no se ha detenido desde sus comienzos, se efectúe de la manera más rigurosa posible. De entre los múltiples beneficios que este nuevo enfoque aporta al proceso de aprendizaje, destaca el referido a las variables afectivas. Es abundante la literatura que asevera que el contexto AICLE motiva a los aprendices en mayor medida que el contexto de enseñanza del inglés como asignatura de lengua, suscita una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), reduce el nivel de ansiedad e incrementa el nivel de autoestima. Sin embargo, a pesar de este papel determinante de la dimensión afectiva en el aprendizaje, aún hay algunos aspectos que requieren atención. Concretamente, este capítulo se ocupará del factor ansiedad. Los estudios sobre ansiedad en el ámbito del aprendizaje del inglés como LE han aportado valiosas recomendaciones que han guiado la labor docente y lo siguen haciendo. Por consiguiente, es indudable que la investigación en el ámbito del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras puede hacer lo mismo. Este capítulo muestra el resultado de una revisión detallada de las investigaciones que han estudiado el factor

ansiedad en el ámbito del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras con el objetivo de sugerir, en virtud de las lagunas detectadas, nuevas opciones para futuras investigaciones. El tipo de instrumentos utilizado para medir la ansiedad de los estudiantes AICLE ha sido el eje central de esta revisión.

Palabras clave: AICLE, lengua extranjera, variables afectivas, ansiedad, instrumentos de medición

1. Introducción

En el curso 2004-2005 se empezaron a implantar en España los primeros programas de enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) con la finalidad de seguir las recomendaciones de la Comisión Europea referidas a la necesidad de que todo ciudadano europeo sea comunicativamente competente en, como mínimo, dos lenguas extranjeras (Comisión Europea, 1995). AICLE surge como «una solución» al problema que los enfoques empleados en las clases de lengua extranjera (LE) no habían sido capaces de solucionar (Dalton-Puffer, 2008; Muñoz, 2007). En palabras de Coyle (2008: 99), los enfoques tradicionales fracasaron en su intento de «...motivate and produce a highly skilled plurilingual workforce». En España, donde el rendimiento de los estudiantes en inglés se ha mantenido por debajo de las expectativas (Arnaiz Castro, 2017; González Gándara, 2015; Heras y Lasagabaster, 2015; Lasagabaster, 2009; Méndez García, 2014; Ruiz Gómez, 2015; Trujillo, 2013; Vez, 2007) AICLE ha sido bien recibido por las autoridades académicas. El proceso de implantación del programa en los centros de educación infantil y primaria y en los de secundaria de las distintas comunidades autónomas no se ha detenido desde entonces.

Durante estos quince años, la comunidad científica no ha cesado de esforzarse por ofrecer datos que describen, interpretan y explican las implicaciones que tiene para la vida en el aula este tipo de enseñanza que ha llegado para quedarse, como puntualizan (Pavón Vázquez y Rubio Alcalá, 2010). De entre los beneficios atribuidos a AICLE en las investigaciones realizadas, destacan dos. El primero de ellos está relacionado con la destreza oral: AICLE favorece la comunicación en inglés en el aula no solo entre el alumnado y el profesor sino también entre los propios estudiantes, lo que lleva a lograr un nivel de competencia comunicativa significativamente mayor que el alcanzado en contextos de enseñanza formal del inglés (EFI) (Admiraal, Westhoff, y de Bot, 2006; Lasagabaster, 2008; Pérez Cañado y Lancaster, 2017; Pérez Cañado, 2018; Pfenninger, 2016). El segundo beneficio está relacionado con las variables afectivas. Numerosos estudios han destacado que el contexto AICLE motiva a los aprendices

en mayor medida que el contexto de enseñanza del inglés como asignatura de lengua (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2014; Dörnyei, 2001; Lasagabaster, 2011; Seikkula-Leino, 2007; Spratt, 2007), suscita una actitud positiva hacia el aprendizaje (Lasagaster y Sierra, 2009; San Isidro Agrelo, 2009), reduce los niveles de ansiedad ante el aprendizaje de una LE (Arnaiz-Castro, 2016; Maillat, 2010; Muñoz y Ortega-Martín, 2015) e incrementa los niveles de autoestima (Spratt, 2017). En este sentido, Arnold (2009: 146) comenta que en un contexto afectivamente positivo nuestro cerebro se encuentra en un «estado óptimo» para el aprendizaje. Igualmente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) pone de manifiesto la relevancia de la relación que existe entre el aprendizaje de una lengua extranjera y los factores afectivos a través de la competencia existencial.

En su descripción del objetivo principal de la enseñanza integrada de contenidos y lengua, Mearns (2012: 176) recoge los dos aspectos anteriormente señalados: «...the main goal is to produce competent and confident target language users while at the same time teaching subject content». La segunda parte de esta definición hace referencia a la dimensión afectiva, de la que se va a ocupar este capítulo. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento generalizado de la influencia que ejerce la dimensión afectiva sobre el aprendizaje, no se ha abordado aún esta línea de investigación de una forma que nos permita disponer de los datos necesarios para conocer con exactitud lo que cada una de las variables afectivas puede contribuir a mejorar el ambiente del aula. En el caso concreto de la ansiedad, a la que se prestará atención a lo largo de estas páginas, son varios los aspectos que conviene examinar. El hecho, por ejemplo, de que en la mayoría de los casos no se haya recurrido a instrumentos específicos de medición ha dificultado que podamos tener suficiente información sobre los momentos en que el alumnado AICLE experimenta niveles de ansiedad más altos o más bajos.

Este capítulo presenta una revisión detallada de los estudios realizados en España sobre el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE en los dos niveles educativos en los que se ha implementado este tipo de enseñanza: Educación Primaria y Educación Secundaria. Con este propósito, el capítulo ha sido estructurado como sigue: el segundo apartado muestra una breve descripción de la ansiedad y de los aspectos más destacados sobre esta referidos tanto al contexto de aprendizaje de inglés como LE como al contexto AICLE; el tercero recoge, en primer lugar, aquellas investigaciones desarrolladas en contextos AICLE que han empleado instrumentos específicamente diseñados para medir la ansiedad y, en segundo lugar, aquellos que han incluido el factor ansiedad dentro de otra escala; el último apartado expone las conclusiones que se derivan de la información expuesta y una serie de propuestas para futuras investigaciones.

2. La ansiedad en LE y la ansiedad en contextos AICLE

Existe abundante literatura en el área del aprendizaje de inglés como LE que señala que los estudiantes sienten más ansiedad y nervios en la clase de inglés que en la clase de ninguna otra materia (Campbell y Ortiz, 1991; Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989). Los efectos de la ansiedad en el contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera se han estudiado desde los años setenta (Scovel, 1978; Tobias, 1979), pero no fue hasta los ochenta cuando Horwitz *et al.* (1986: 28) elaboraron una teoría general sobre la ansiedad en la clase de LE. Los autores definen la ansiedad como «un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de la lengua que se desprende de la especificidad inherente a dicho proceso». Asimismo, explican que la ansiedad en lengua extranjera es un síndrome específico que puede encontrar explicación en la denominada aprensión comunicativa, en el miedo a una evaluación negativa o en la ansiedad ante los exámenes. Las situaciones de aprendizaje que han demostrado ser particularmente ansiógenas se asocian con aquellas que tienen como objetivo la práctica de la destreza de producción oral (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2014; Frantzen y Magnan, 2005). De hecho, se considera que la ansiedad es uno de los mayores impedimentos para lograr un *output* fluido en la lengua extranjera (Williams y Andrade, 2008).

Sin embargo, en el área de AICLE, el número de investigaciones llevadas a cabo hasta ahora sobre el factor ansiedad resulta insuficiente. Además, no parece haber consenso en cuanto al efecto que AICLE tiene sobre este factor. Algunos autores indican que este tipo de enseñanza contribuye a que disminuya el nivel de ansiedad del alumnado (ver, por ejemplo, Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz, 2015; Lasagabaster y Sierra, 2009; San Isidro Agrelo, 2009). En este sentido, Heras y Lasagabaster (2015) aclaran que el hecho de que el número de horas de contacto con la LE sea mayor, sumado a que el centro de atención no lo constituyan únicamente las formas lingüísticas, sino también el significado y la comunicación, repercute de manera positiva en el nivel de ansiedad de los estudiantes. Por el contrario, otros autores plantean que la complejidad inherente a este tipo de enseñanza puede causar un aumento en el nivel de ansiedad (ver, por ejemplo, Arnold 2010 y Lorenzo *et al.*, 2011; Ziková, 2008). Tanto la variedad de temas que se tratan en las clases de materias no lingüísticas como la especificidad de los mismos, que en ocasiones puede requerir un mayor esfuerzo cognitivo por parte del alumnado que el que deben hacer en las clases de EFL, pueden ser elementos determinantes (Pihko, 2007).

3. La ansiedad en el contexto AICLE: instrumentos

Muchos son los aspectos de los que puede depender el tipo de resultados que se obtenga de una investigación. Sin lugar a duda, el instrumento que se seleccione para medir un factor concreto es uno de ellos, y ese precisamente va a ser el criterio que guíe la organización de este apartado. En primer lugar, se describirán aquellas investigaciones realizadas en España que han empleado un instrumento concreto para medir la ansiedad del alumnado de programas AICLE. A continuación, se expondrán aquellas otras investigaciones que, a pesar de no haber contado con un instrumento específico para medir este factor, lo han incluido en sus escalas al medir cualquier otro.

3.1. Instrumentos de medición específicos

El número de investigaciones en España que han recurrido a instrumentos específicos para medir y comparar la ansiedad de los estudiantes AICLE y de los estudiantes que reciben EFI es limitado. El primero del que la autora de este capítulo tiene conocimiento, y el más completo hasta el momento por el grado de concreción de sus datos, fue llevado a cabo por Santos-Menezes y Juan-Garau (2013) en las Islas Baleares. Los 185 sujetos que participaron en este estudio, de segundo de educación secundaria obligatoria (ESO) (13-14 años), completaron dos instrumentos: la versión española del FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), elaborado por Horwitz *et al.* (1986) y el IDARE/STAI (Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado/*State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire*), diseñado por Spielberger, Gorsuch y Lushene (2002). El primero de ellos, el FLCAS, es uno de los instrumentos más utilizados en los estudios sobre ansiedad en el ámbito del aprendizaje de LE (ver, por ejemplo, Arnaiz-Castro y Guillén García, 2013; Liu, 2006; Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009) y está formado por 33 ítems que evalúan la aprehensión en la comunicación, la ansiedad en los exámenes y el miedo a las evaluaciones negativas. Del segundo, el IDARE/STAI se empleó solo una de las dos escalas que lo conforman, la que mide la ansiedad como estado. Esta escala evalúa los síntomas de ansiedad en situaciones concretas, y se refiere a la ansiedad como una reacción de carácter transitorio. Los resultados obtenidos señalan, por un lado, que el alumnado AICLE experimenta niveles de ansiedad-estado y ansiedad situacional más altos en las clases de Ciencias Sociales —que era la materia impartida en inglés— que en contextos EFI y, por otro, que el alumnado AICLE tiene un nivel de ansiedad-estado más bajo que el alumnado no-AICLE en las clases de inglés formal. Sin embargo, no hay diferencia significativa entre el nivel de ansiedad situacional del alumnado AICLE y del alumnado no-AICLE. Es decir, el alumnado que recibe Ciencias Sociales en inglés está menos ansioso que el alumnado no AICLE (ansiedad estado), pero no existe diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de ansiedad de ambos grupos ante las situaciones descritas en el FLCAS.

Los otros dos únicos estudios que también han utilizado un instrumento específicamente diseñado para medir la ansiedad fueron realizados por Arnaiz Castro (2016) y por Arnaiz-Castro y Medina Suárez (2018). En ambos casos, el instrumento elegido fue el FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986) y fue administrado a sujetos universitarios. El objetivo era valorar en qué medida el hecho de haber participado en el programa AICLE durante la educación secundaria obligatoria había ejercido influencia en el nivel de ansiedad de los estudiantes ante el aprendizaje de la LE, y comparar este nivel con el del alumnado que había recibido exclusivamente EFL. En la primera de estas investigaciones (Arnaiz, 2016), de los 178 estudiantes de primero del grado en Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) que completaron el cuestionario, solo 30 habían participado en un programa AICLE durante la ESO. A pesar de contar con grupos desequilibrados, se comprobó que era posible llevar a cabo una comparación de medias, en la que se reflejó que el grupo AICLE mostraba niveles de ansiedad significativamente más bajos que el grupo no-AICLE. Dos años más tarde (Arnaiz-Castro y Medina Suárez, 2018), 173 estudiantes de los grados de Lenguas Modernas y Traducción e Interpretación, también en la ULPGC, completaron el cuestionario. En esa ocasión, el número de estudiantes que habían participado en el programa AICLE era más elevado: 59. No se detectó diferencia significativa en el nivel de ansiedad de ambos grupos.

3.2. Otros instrumentos

A pesar del reconocimiento de la relevancia de la ansiedad como variable afectiva en el proceso de aprendizaje, varias investigaciones han incluido este factor dentro de otros instrumentos. En algunas ocasiones, como se podrá observar a continuación, el número de ítems relacionados con la ansiedad es alto, pero en otras es muy reducido, lo que confiere a la ansiedad una presencia meramente simbólica en lo que a datos reales concierne.

En primer lugar, se encuentra la investigación llevada a cabo por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014) en el País Vasco con 393 estudiantes de primero y de tercero de educación secundaria obligatoria. En su trabajo, de carácter longitudinal y orientado a averiguar si la motivación a aprender una LE del alumnado AICLE es más alta que la motivación del alumnado no-AICLE, utiliza un instrumento que incluye una subescala para la dimensión ansiedad con cuatro ítems. Concretamente, los ítems miden la ansiedad de los estudiantes sobre cuatro aspectos de la clase de LE: los nervios al hablar en clase; la preocupación por cometer errores en el gran grupo; la sensación de tensión en la clase de inglés en comparación con la que se experimenta en cualquier otra clase; y la sensación de que los compañeros hablan mejor. Los resultados obtenidos de la comparación del nivel de ansiedad del total del alumnado AICLE y no-AICLE indica que el nivel

es similar para los dos grupos. Tanto en el caso de los estudiantes más jóvenes (12-13 años) como en el de los mayores (14-15 años) no existe diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE y el de los estudiantes no-AICLE. Sin embargo, cuando los sujetos son distribuidos en función de la formación académica de sus padres, el grupo AICLE de primero de la ESO tiene un nivel de ansiedad significativamente más bajo que el grupo no-AICLE, pero no sucede así con el grupo de tercero.

Tres años más tarde, Lasagabaster y Doiz (2017) se proponen averiguar si la motivación a aprender una LE del alumnado AICLE se mantiene a lo largo del tiempo o varía. El instrumento utilizado es el mismo que en el estudio anteriormente descrito, pero los 304 sujetos fueron divididos en dos grupos: el primero de ellos estaba constituido por los estudiantes que participaron en el estudio desde primero de la ESO; y el segundo, por los estudiantes que participaron desde tercero. El primer grupo completó el cuestionario en tres momentos diferentes: primero, segundo y tercero de la ESO; el segundo grupo lo hizo solo en tercero y en cuarto. Los resultados indican que con respecto al grupo de los más jóvenes, no existe diferencia estadísticamente significativa entre los tres momentos en que completaron el cuestionario. En cuanto a los mayores, sin embargo, sí que existe diferencia significativa: los estudiantes tienen un nivel de ansiedad mayor en cuarto que en tercero.

En 2015 se publicaron dos investigaciones que contemplan el factor ansiedad. La primera de ellas, desarrollada por Amengual-Pizarro y Prieto-Arranz (2015), lo hace con un único ítem dentro de un cuestionario diseñado *ad hoc*. El cuestionario contiene tres secciones, una dedicada a la actitud (19 ítems), la segunda, a las creencias y opiniones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés (20 ítems) y la tercera, a la motivación (14 ítems). El ítem sobre ansiedad, recogido en la sección centrada en creencias y opiniones, evalúa los nervios de los estudiantes al hablar en inglés. Los resultados indican que los estudiantes que han participado en el programa AICLE tienen niveles de ansiedad significativamente más bajos que los estudiantes que no han participado. Muñoz y Ortega-Martín (2015) son los autores de la segunda de estas investigaciones, que tenía como uno de sus objetivos comparar el nivel de ansiedad de 20 estudiantes AICLE de primero de la ESO de la provincia de Granada y de 20 que reciben enseñanza convencional. Para tal fin, los autores usan un instrumento diseñado parcialmente *ad hoc*. El instrumento consta de 34 preguntas en total, de las cuales 15 estaban relacionadas con el contexto familiar del alumnado, sus preferencias y hábitos en cuanto al inglés como LE y 19, con la ansiedad. Los ítems relacionados con la ansiedad, fueron extraídos de la escala FLCAS (Horwitz *et al.*, 1986). Los resultados obtenidos indican que el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE es ligeramente inferior al de los estudiantes del grupo control.

Por último, el trabajo más reciente que ha considerado el factor ansiedad al que la autora de este trabajo ha tenido acceso ha sido llevado a cabo por Navarro Pablo y García Jiménez (2018). Esta investigación aborda la relación que existe entre la motivación y el nivel de lengua de 352 estudiantes de educación primaria y de secundaria obligatoria de la provincia de Sevilla que han recibido enseñanza bilingüe y los que no. Estos autores miden la motivación mediante el test MA diseñado por Pelechano (1994), constituido por 35 ítems agrupados en cuatro dimensiones. La primera de las dimensiones se refiere al deseo a trabajar y la autoestima (10 ítems); la segunda, a la autoexigencia (7 ítems); la tercera, a la ansiedad ante los exámenes (9 ítems); y la cuarta, a la falta de interés por el estudio (9 ítems). Aunque los resultados no señalan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo AICLE y el grupo no-AICLE en ninguna de las dimensiones afectivas ni para los sujetos de primaria ni para los de secundaria, sí revelan diferencias en lo relativo al nivel de lengua: el alumnado de primaria que participa en el programa AICLE obtiene puntuaciones más altas que el alumnado del programa convencional en uso de la lengua, vocabulario y comunicación oral, aunque no en las destrezas receptivas. Asimismo, los datos aportados también revelan diferencias significativas entre el alumnado AICLE y no-AICLE en cuanto al efecto positivo del factor ansiedad en el uso de la lengua en el caso del alumnado AICLE. En el caso de los estudiantes de secundaria, sin embargo, el alumnado AICLE tuvo puntuaciones más altas en todos los aspectos lingüísticos, y el factor ansiedad nuevamente demuestra ejercer un efecto positivo significativo sobre el uso de la lengua, y también sobre el vocabulario.

4. Conclusiones

Este capítulo ha presentado una revisión pormenorizada de los instrumentos de medición empleados para conocer el nivel de ansiedad de los estudiantes AICLE. Se ha podido observar que han sido escasas las investigaciones que han recurrido a instrumentos diseñados para medir este factor concreto. Se advierte, además, disparidad en los resultados obtenidos en los distintos estudios. Pero la interpretación de estos resultados debe hacerse con cautela. Como afirman Marcos-Llinás y Juan-Garau (2009), un nivel alto de ansiedad no está necesariamente relacionado con consecuencias adversas en el aprendizaje. Existen dos tipos de ansiedad: la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora (Alpert y Haber, 1960). La primera de ellas motiva a estudiar, a participar en clase y a experimentar con la lengua (Frantzen y Magnan, 2005); la ansiedad debilitadora, por el contrario, dificulta el aprendizaje, ya que el estudiante puede sentirse temeroso a comunicarse y optar por no hacerlo. Por consiguiente, sería necesario valorar en cada caso qué tipo de ansiedad sufre el alumnado.

No obstante, la disparidad en los niveles de ansiedad mostrada en las diferentes investigaciones puede deberse a varios aspectos que convendría considerar en una investigación antes de administrar los cuestionarios. El primero de ellos se refiere a la necesidad de distinguir entre la clase de materias no lingüísticas y la clase de inglés como LE para un estudiante AICLE, como hicieron Santos-Menezes y Juan-Garau (2013). Además de comparar la ansiedad entre un grupo AICLE y un grupo no-AICLE, es fundamental analizar e interpretar el nivel de ansiedad de un mismo grupo según el enfoque. Este procedimiento nos va a proporcionar información concreta sobre el efecto que puede ejercer un enfoque de enseñanza en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, y al analizar el nivel de ansiedad en las clases de las materias no lingüísticas, habría que establecer diferencia entre las materias. Es decir, probablemente el nivel de ansiedad cambiará dependiendo de si la materia recibida en inglés es Ciencias Sociales, Ciudadanía, Educación Física o Música. Una materia en concreto puede resultar difícil al estudiante, independientemente de la lengua en que se imparta (Hellekjaer, 2010). La flexibilidad inherente al enfoque AICLE permite que se impartan asignaturas distintas en unos centros y en otros (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Esto, que puede resultar ventajoso para un centro a la hora de incorporarse al programa, por no verse obligado a contar con un perfil determinado de docente, convierte a veces en un desafío comparar datos y sacar conclusiones (Nikula, Dalton-Puffer y Llinares, 2013). Estrechamente relacionado con el tipo de materia se encuentra el tercer aspecto que se debe tener en cuenta al interpretar los niveles de ansiedad del alumnado: la figura del docente. Dependiendo del docente que imparta la asignatura o, más bien, de sus habilidades docentes, el nivel de ansiedad del alumnado puede disminuir o aumentar. La figura del docente constituye una de las principales fuentes de ansiedad en el aula, como han constatado varias investigaciones llevadas a cabo en el contexto de aprendizaje de la LE (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2014; Williams y Andrade, 2008). El cuarto aspecto que debe ser valorado y que podría contribuir a obtener resultados esclarecedores se refiere al tiempo de participación en el programa AICLE. Este dato generalmente no se especifica en los estudios. Así, cuando se llevan a cabo estudios con alumnos de primero o de segundo de la ESO, por ejemplo, no se aclara si esos estudiantes también participaron en el programa AICLE en educación primaria. Es posible que el número de años de participación en el programa cambie los resultados obtenidos. En la medida de lo posible, investigaciones futuras deberían considerar estas variables. Un último aspecto que también se ha podido apreciar al examinar el tipo de instrumento utilizado está relacionado con el carácter bilingüe de las comunidades autónomas donde se han realizado varias de las investigaciones. Sería oportuno que la comunidad científica proporcionara datos correspondientes a contextos monolingües, para así poder disponer de una visión completa de la realidad AICLE en el sistema educativo español.

Para finalizar, es preciso señalar que la importancia de encontrar procedimientos rigurosos para obtener datos sobre la ansiedad se justifica no solo por el efecto que puede ejercer esta variable sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también por su efecto sobre otras variables afectivas como, por ejemplo, la motivación, como se ha señalado en varios estudios (Lasagabaster y Doiz, 2017; Schmidt y Watanabe, 2001).

5. Referencias

- ADMIRAAL, W.; WESTHOFF, G. y DE BOT, K. (2006): «Evaluation of bilingual secondary education in The Netherlands: students' language proficiency», *English Educational Research and Evaluation*, 12, 1, pp. 75-93.
- ALPERT, R. y HABER, R. (1960): «Anxiety in academic achievement situations», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, pp. 207-215.
- AMENGUAL-PIZARRO, M. y PRIETO-ARRANZ, J. I. (2015): «Exploring affective factors in L3 learning: CLIL vs. NON-CLIL», en JUAN-GARAU, M. y SALAZAR-NOGUERA, J. (eds.): *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Berlín: Springer, pp. 197-220.
- ARNAIZ CASTRO, P. (2016): «Motivation and anxiety in CLIL and non-CLIL students: a study with future primary teachers», en AMOR ALMEDINA, M. I.; LUENGO ALMENA J. L. y MARTÍNEZ, M. (eds.): *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*. Granada: Editorial Atrio, pp. 97-101.
- ARNAIZ CASTRO, P. (2017): «El inglés como lengua extranjera en España. ¿En qué convocatoria superaremos esta asignatura?», en AMOR ALMEDINA, M. I.; SERRANO RODRÍGUEZ, R. y PÉREZ GARCÍA, E. (eds.): *La educación bilingüe desde una visión integradora e integrada*. Madrid: Síntesis, pp. 51-63.
- ARNAIZ CASTRO, P. y GUILLÉN GARCÍA, F. (2013): «Anxiety in Spanish EFL Students in Different University Degree Programmes», *Anales de Psicología*, 29, 2, pp. 335-344.
- ARNAIZ CASTRO, P. y MEDINA SUÁREZ, J. A. (2018): «CLIL versus FL instruction: degree choice and affective factors», en AMOR ALMEDINA, M. I.; OSUNA RODRÍGUEZ, M. y PÉREZ GARCÍA, E. (eds.): *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe*. Barcelona: Octaedro, pp. 219-224.
- ARNAIZ-CASTRO, P. y PÉREZ-LUZARDO, J. (2014): «Anxiety in Spanish EFL university lessons: causes, responsibility attribution and coping», *Studia Anglica Posnaniensia*, 49, 1, pp. 57-76.
- ARNOLD, J. (2009): «Affect in L2 learning and teaching», *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 9, pp. 145-151.

ARNOLD, W. (2010): «Where is CLIL taking us?», *Pulso: Revista de Educación*, 33, pp. 227-233.

CAMPBELL, C. M. y ORTIZ, J. (1991): «Helping students overcome foreign language Anxiety: A foreign language anxiety workshop», en HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J. (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood, NJ: Prentice Hall, pp. 153-168.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): «*Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitive. Objective IV*», Consejo de Europa.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y grupo Anaya, S.A.

COYLE, D. (2008): «CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective», en HORNBERGER, N. H. (ed.): *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 4. Berlín: Springer-Verlag Berlin, pp. 97-112.

COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content & language integrated learning*. Cambridge: UK, Cambridge University Press.

DALTON-PUFFER, C. (2008): «Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe», en DELANOY, W. y VOLKMANN, L. (eds.): *Future perspectives for English language teaching*. Heidelberg: Carl Winter, pp. 139-57

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2014): «CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables», *The Language Learning Journal*, 42, 2, pp. 209-224.

DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

FRANTZEN, D. y MAGNAN, S. S. (2005): «Anxiety and the true beginner dynamic in beginning French and Spanish classes», *Foreign Language Annals*, 38, 2, pp. 171-186.

GONZÁLEZ GÁNDARA, D. (2015): «CLIL in Galicia: Repercussions on academic performance», *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8, 1, pp. 13-24.

HELLEKJAER, G. O. (2010): «Language matters: assessing lecture comprehension in Norwegian Englishmedium higher education language use and language learning in CLIL classrooms», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 233-258.

- HERAS, A. y LASAGABASTER, D. (2015): «The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning», *Language Teaching Research*, 19, pp. 70-88.
- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B. y COPE, J. A. (1986): «Foreign language classroom anxiety», *Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.
- LASAGABASTER, D. (2008): «Foreign language competence in content and language integrated courses», *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 11, pp. 30-41.
- LASAGABASTER, D. (2009): «English as a language of instruction in a bilingual university», en NICKENIG, C. y VERONESI, D. (eds.): *Bi- and multilingual universities. European perspectives and beyond*. Bolzano, Italia: Bozen-Bolzano University Press, pp. 77-87.
- LASAGABASTER, D. (2011): «English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings», *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 1, pp. 3-18.
- LASAGABASTER, D. y DOIZ, A. (2017): «A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors», *Applied Linguistics*, 38, 5, pp. 688-712.
- LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2009): «Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes», *International CLIL Research Journal*, 2, 1, pp. 4-17.
- LIU, M. (2006): «Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels, *System*, 34, pp. 301-316.
- LORENZO, F.; CASAL, S.; MOORE, P. y AFONSO, T. (2009): *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Centro de estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- MAILLAT, D. (2010): «The pragmatics of L2 in CLIL», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 39-58.
- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1989): «Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification», *Language Learning*, 39, pp. 251-275.
- MACINTYRE, P. D. y GARDNER, R. C. (1991): «Investigating language class anxiety using the focused essay technique», *Modern Language Journal*, 75, pp. 296-304.
- MARCOS-LLINÁS, M. y JUAN-GARAU, M. (2009): «Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language», *Foreign Language Annals*, 42, 1, pp. 94-111.
- MEARNS, T. (2012): «CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: A teacher research project», *The Language Learning Journal*, 40, 2, pp. 175-192.

MÉNDEZ GARCÍA, M. C. (2014): «A Case Study on Teachers' Insights into Their Students' Language and Cognition Development Through the Andalusian CLIL Programme», *Porta Linguarum*, 22, pp. 23-39.

MUÑOZ, A. y ORTEGA-MARTÍN, J. L. (2015): «Affective Variables in Second Language Acquisition and their Effect on the Spanish Academic Context», *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 21, 1, pp. 41-66.

MUÑOZ, C. (2007): «CLIL: some thoughts on its psycholinguistic principles», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, pp. 17-26.

NAVARRO PABLO, M. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2018): «Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment», *Porta Linguarum*, 29, pp. 71-90.

NIKULA, T.; DALTON-PUFFER, C. y LLINARES, A. (2013): «CLIL classroom discourse: research from Europe», *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1, 1, pp. 70-100.

PAVÓN VÁZQUEZ, V. y RUBIO ALCALÁ, F. (2010): «Teachers concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes», *Porta Linguarum*, 14, pp. 45-58.

PELECHANO, V. (1994): «Prueba MA», *Análisis y Modificación de la Conducta*, 20, pp. 71-72.

PFENNINGER, S. (2016): «All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland», *Cahiers de ILSL*, 48, pp. 119-147.

PÉREZ CAÑADO, M. L. (2018): «CLIL and educational level: a longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes», *Porta Linguarum*, 29, pp. 51-70.

PÉREZ CAÑADO, M. L. y LANCASTER, N. K. (2017): «The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study», *Language, Culture, and Curriculum*, 30, 3, pp. 300-316.

PIHKO, M.-K. (2007): «Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) and in traditional foreign language classes», en Tella, S. (ed.): *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Helsinki: University of Helsinki, pp. 129-142.

RUIZ GÓMEZ, D. A. (2015): «A practical approach to CLIL in L2 content-based courses: Methodological guidelines for the Andalusian bilingual classroom», en MARSH, D.; PÉREZ CAÑADO, M. L. y RÁEZ PADILLA, J. (eds.): *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 14-30.

SAN ISIDRO AGRELO, F. X. (2009): «Galicia, CLIL success in a bilingual community», en MARSH, D.; MEHISTO, P.; WOLFF, D.; ALIAGA, R.; ASIKAINEN, T.; FRIGOLS-

MARTIN, M. J.; HUGHES, S. y LANGÉ, G. (eds.): *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, pp. 5-13.

SANTOS MENEZES, E. y JUAN GARAU, M. (2013): «Análisis de la relación entre el modelo formativo de aprendizaje del inglés —AICLE y enseñanza formal— y la ansiedad», *RESLA*, 26, pp. 457-473.

SCHMIDT, R. Y WATANABE, Y. (2001): «Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning», en DÖRNYEI, Z. y SCHMIDT, R. (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition (Technical Report #23)*, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii, pp. 313-359.

SCOVILL, T. (1978): «The effect of affect. A review of the anxiety literature», *Language Learning*, 28, pp. 129-142.

SEIKKULA-LEINO, J. (2007): «CLIL learning: Achievement levels and affective factors», *Language and Education*, 21, pp. 328-341.

SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L. y LUSHENE, R. E. (2002): *STAI-Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*, Adaptación al Español Nicolás Seisdedos. Madrid: TEA Ediciones.

SPRATT, M. (2017): «CLIL teachers and their language», *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8, 1, pp. 44-61.

TOBIAS, S. (1979): «Anxiety research in educational psychology», *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 573-582.

TRUJILLO, J. R. (2013): «Percepciones del aprendizaje de segundas lenguas en España y su repercusión en el diseño curricular en entornos universitarios. Estudio del caso de Enfermería», en BERMÚDEZ BAUSELA, M. (ed.): *Innovación docente en la enseñanza de idiomas para fines específicos y lenguajes de especialidad*. Madrid: BDS Librería Editorial, pp. 81-123.

VEZ, J. M. (2007): «De políticas (y politiquillas) del EEES y competencias idiomáticas en el grado de maestro», *Lenguaje y Textos*, 25, pp. 13-42.

WILLIAMS, K. E. y ANDRADE, M. R. (2008): «Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control», *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 2, pp. 181-191.

ZIKOVÁ, V. (2008): *CLIL at Grammar School*, Tesis Doctoral no publicada. Masaryk University.

6. Aprendizaje cooperativo en entornos plurilingües. Un ejemplo para Educación Secundaria

Pilar Couto-Cantero
Universidad de A Coruña

Resumen

Este capítulo proporciona una muestra de cómo emplear las técnicas del Aprendizaje Cooperativo en contextos bilingües o plurilingües. Dependiendo del contexto educativo (geográfico, social, económico, etc.) en el que nos encontremos se podría hablar de técnicas tradicionales o de nuevas metodologías. Los objetivos que se plantean en este estudio son los siguientes: 1. demostrar los beneficios que proporciona el uso del Aprendizaje Cooperativo como base metodológica para propiciar y desarrollar situaciones de aprendizaje en diferentes niveles educativos y en entornos bilingües/plurilingües; 2. detectar posibles problemas o inconvenientes surgidos del uso del Aprendizaje Cooperativo en dichos entornos; 3. mostrar un ejemplo concreto para materializar la propuesta objeto de estudio haciéndola transferible a otros contextos y niveles educativos y, 4. aportar una serie de sugerencias e ideas conclusivas para dar continuidad a la propuesta del uso del Aprendizaje Cooperativo en los contextos anteriormente citados. Con respecto a la metodología empleada para desarrollar este capítulo, como su propio nombre indica, está centrada principalmente en el Aprendizaje Cooperativo implementado en contextos bilingües o plurilingües.

Proponemos por tanto, una estructura de cinco partes fundamentales para este capítulo en el que, en primer lugar, se realiza una breve justificación introductoria para argumentar este estudio; una segunda parte en la que se explica la fundamentación teórica en la que se basa este capítulo; en tercer lugar, proponemos un ejemplo de

implementación del Aprendizaje Cooperativo en un contexto bilingüe claramente delimitado. En esta ocasión, está orientado a las aulas de Educación Secundaria en cualquier centro plurilingüe español en el que se emplea el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE); en cuarto lugar, se incluye el obligado apartado de conclusiones y reflexiones personales en el que se circunscriben algunas sugerencias para futuras actuaciones; concluimos incluyendo las referencias bibliográficas que constituyen por una parte, la base teórica sobre la que este trabajo ha sido desarrollado y, por otra, una fuente de información para consultar o ampliar futuros estudios.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, bilingüismo, AICLE/CLIL, didáctica.

1. Justificación introductoria

Este capítulo dedicado al Aprendizaje Cooperativo (en adelante AC) se enmarca dentro del bloque temático del aprendizaje en contextos bilingües. El AC constituye un modo de aprendizaje que en muchos contextos podría considerarse tradicional debido a que lleva implementándose con éxito en las aulas durante mucho tiempo. Pero también es cierto que en otros contextos en los que las metodologías pasivas y las sesiones magistrales han sido durante décadas el único formato para la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares, el AC puede considerarse una metodología novedosa. Tal es el caso de España donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado rotundamente en los últimos años dando lugar a la implementación de las denominadas «Metodologías Activas» en las que el estudiante forma parte importante, si no central, de dicho proceso. Asimismo, con estas metodologías el aprendizaje se convierte en significativo concediéndole al aprendiz un protagonismo casi total con el que, de este modo, es capaz de construir, en colaboración con sus compañeros, el andamiaje para alcanzar los contenidos y competencias necesarios para su futuro desarrollo como ciudadano del siglo XXI.

La importancia del desarrollo e implementación de estas nuevas metodologías en las aulas de aprendizaje se acentúa todavía más si tenemos en cuenta que, desde hace casi dos décadas, las políticas educativas y lingüísticas de la Unión Europea (UE) tienden a fomentar el desarrollo de ciudadanos globales, competentes, plurilingües y atentos a la diversidad cultural. Se trata de un proceso lento que se ha ido asentando en los estados miembros de la UE en distintos momentos y en unos países antes que en otros. Concretamente en España, este proceso se ha desarrollado y sigue desarrollándose muy lentamente como consecuencia de, al menos, dos factores que merece la pena resaltar

a continuación. Sin ningún ánimo de entrar en un debate político, por una parte, es evidente que la ausencia de un pacto por la educación consensuado entre las distintas fuerzas políticas que gobiernan el país impide el avance en este tipo de cuestiones que no hacen otra cosa que frenar el impulso de políticas educativas que en otros países ya se han llevado a cabo, e incluso superado, hace tiempo. En segundo lugar, el hecho de que las competencias en materia educativa hayan sido transferidas a cada una de las diecisiete comunidades y ciudades autónomas existentes en España constituye otro inconveniente que impide el crecimiento equitativo e igualitario de los ciudadanos de cada una. Dependiendo del partido político que gobierne en cada comunidad autónoma y de sus lenguas de uso se implementan unas u otras medidas en materias de educación y política lingüística, lo que hace que un ciudadano de una comunidad estudie y se forme de distinta manera y en distintas lenguas, que un ciudadano de otra comunidad. Esto contribuye a generar una injusticia social y un agravio comparativo entre los propios ciudadanos de un mismo país y parece contradecir los principios y derechos de igualdad, equidad y mismas oportunidades para todos los ciudadanos.

Pero volviendo al tema objeto de estudio, esta introducción en la que se refleja brevemente el panorama actual sobre las políticas educativas y lingüísticas seguidas a nivel nacional, sirve de justificación para confirmar la necesidad de seguir discutiendo, hoy más que nunca, la importancia del AC en contextos bilingües, que tal vez y por las razones anteriormente apuntadas, deberíamos denominar en adelante plurilingües. Tal y como anotábamos en el resumen, los objetivos que pretendemos abordar en este capítulo son básicamente los siguientes:

1. Explicar y demostrar los beneficios que proporciona el uso del Aprendizaje Cooperativo como base metodológica para propiciar y desarrollar situaciones de aprendizaje en diferentes niveles educativos y en entornos bilingües/plurilingües;
2. Detectar posibles problemas o inconvenientes surgidos del uso del Aprendizaje Cooperativo en dichos entornos;
3. Mostrar un ejemplo concreto para materializar la propuesta objeto de estudio haciéndola transferible a otros contextos y niveles educativos;
4. Aportar una serie de sugerencias e ideas conclusivas para avanzar y dar continuidad a la propuesta del uso del AC en este tipo de contextos plurilingües.

En cuanto a la metodología empleada para desarrollar este capítulo conviene indicar que, como no podría ser de otro modo, está centrada principalmente en el Aprendizaje Cooperativo implementado en contextos bilingües o plurilingües como se podrá observar más adelante en el apartado correspondiente. El entorno en el que se plantean estas propuestas es, por tanto, multicultural, plurilingüe y muy propicio para el empleo

de lo que hoy en día se denominan Metodologías Activas (*Active Methodologies*) como: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en el Juego (*Game Based Learning*, GBL) también conocido como Gamificación, Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem Based Learning*, PBL), etc. En todas ellas se reproducen los mismos parámetros, como por ejemplo: están centradas en el aprendiz, se promueve el dinamismo, la creatividad, la colaboración, la comunicación y la reflexión crítica.

Con la puesta en práctica de estas Metodologías Activas se tiene también muy presente el hecho de contribuir al desarrollo de las competencias básicas, el Aprendizaje por Competencias o (*Competence Based Learning*, CBL) que todo ciudadano del siglo XXI debe poseer en su haber, de modo que los aprendizajes se centran, en gran medida, en favorecer la potenciación de las mismas. Por otra parte, aunque el tema daría para la elaboración de otro estudio, conviene apuntar que las recomendaciones de la Unión Europea con respecto al desarrollo de la Competencia Digital (*Digital Competence*, DC) no pueden, ni deben ser obviadas.

2. El aprendizaje cooperativo en contextos bilingües/plurilingües

Si comenzamos por incluir publicaciones sobre el Aprendizaje Cooperativo a nivel internacional existen tantas aportaciones que no habría tiempo, ni espacio suficientes para citarlas a todas. Por nombrar a los más conocidos destacamos los trabajos de Johnson, Johnson y Smith (1991); Johnson y Johnson (1994); Slavin (1995); y Kagan (1985 y 2001), entre otros. Si, por el contrario, centramos el tema en el panorama nacional, puesto que el contexto en el que se desarrolle el AC es altamente relevante, las investigaciones sobre este tema en España e Iberoamérica comienzan a ser cada vez más numerosas, aunque todavía queda mucho camino por recorrer si las comparamos con las anteriores. Por citar a unos cuantos destacan algunos trabajos como los de Ovejero (1990); Echeita y Martín (1990); Echeita (1995); Díaz Aguado (2003); Collazos y Mendoza (2006); Pujolás (2009); Torrego y Negro (2012); Gil (2015); Gómez-Parra (2017), entre otros.

Antes de profundizar en la explicación sobre el AC, nos ha parecido oportuno aclarar someramente las diferencias entre el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Cooperativo, puesto que hemos detectado que son términos que en algunos estudios y entornos se emplean con cierta frecuencia como si de sinónimos se tratasen y, por el contrario, corresponden a técnicas metodológicas claramente diferenciadas. Para resumir y por no ser éste el tema objeto de estudio, la diferencia más importante es la que relatamos a continuación en términos de Collazos y Mendoza:

Estos dos procesos de aprendizaje se diferencian principalmente en que en el primero [se refieren al aprendizaje Colaborativo] los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo [se refieren al aprendizaje Cooperativo], es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener (2006: 62).

Una vez aclarados estos términos, el mejor modo de continuar este apartado consiste en incluir una definición apropiada, a la vez que sencilla, para explicar el significado del término que le da título. A principios de los años 90 los investigadores Johnson y Johnson y otros miembros de su grupo de investigación insistieron en los beneficios que la metodología del AC proporcionaba en la adquisición de contenidos curriculares en todo tipo de materias objeto de aprendizaje. De acuerdo con Jacob (1999), que entiende el AC como una innovación educativa, el hecho de tener en cuenta las influencias del contexto en el que se produzca ayuda considerablemente a optimizar las posibilidades de alcanzar los mejores beneficios en las clases diarias. Previamente otros investigadores como Elmore y McLaughlin (1988); Hamilton y Richardson (1995) o Sturtevant (1996) ya incidieron en esta misma idea demostrando que las innovaciones educativas siempre parecen estar influenciadas por el contexto en el que se producen. Incluso, algunos estudiosos como McLaughlin (1990); Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) afirman que para que la implementación del AC u otra innovación educativa sea exitosa es necesaria la adaptación al contexto local. Por otra parte, siguiendo a Torrego y Negro:

El aprendizaje cooperativo no es una moda pasajera, sino que responde a una necesidad pedagógica y social, y es de gran actualidad y urgencia, ya que los sistemas educativos y los profesionales de la educación están demandando con insistencia propuestas y materiales concretos en el campo de las metodologías cooperativas de enseñanza para responder a tan creciente diversidad (2012: 16).

Por tales motivos, la implementación del AC en contextos bilingües o plurilingües para la enseñanza-aprendizaje de lenguas parece ser el escenario ideal y el contexto apropiado para desarrollar este tipo de procesos educativos. Por estas y otras razones que explicaremos a lo largo de este estudio hemos decidido apostar por el Aprendizaje Cooperativo. De acuerdo con los pioneros de este concepto Johnson, Johnson y Holubec siguiendo la traducción al español de su trabajo: «el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para

maximizar su propio aprendizaje y el de los demás» (1999: 5). Se trata, por tanto, de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la palabra clave es la cooperación, que no es otra cosa que trabajar juntos con una serie de premisas previamente establecidas para poder cumplir unos objetivos comunes al final de dicho proceso. Según estos investigadores existen además otros dos tipos de aprendizaje que pasamos a describir brevemente. Por una parte, existe el aprendizaje competitivo que, como su nombre indica, consiste en que cada alumno trabaja compitiendo en contra de los demás para obtener, al final del proceso, el mejor resultado o la mejor calificación. Por otra parte, estos autores distinguen el aprendizaje individualista, en el que cada estudiante trabaja por su cuenta de forma individual, autónoma e independiente por lo que la interacción entre los aprendices es prácticamente inexistente.

De estas tres modalidades, conviene centrarse ahora en el Aprendizaje Cooperativo que es el que realmente nos interesa para el desarrollo de este estudio. El Aprendizaje Cooperativo, a su vez incluye tres posibles tipos de grupos de aprendizaje: los grupos formales de AC, los grupos informales de AC y los grupos de base cooperativos. Los grupos formales de AC funcionan durante un periodo que puede durar desde una hora hasta varias semanas. Por medio de estos grupos, cualquier unidad didáctica, tarea o actividad es susceptible de ser organizada de forma cooperativa. Los grupos informales de AC pueden tener una duración de entre unos minutos hasta una hora de clase. Como su nombre indica se forman casi espontáneamente para resolver cuestiones de aprendizaje grupal de forma directa y sin planificar. Por el contrario, los grupos de base cooperativos funcionan a largo plazo y deberían de mantenerse operativos a lo largo de una etapa educativa, o por lo menos un año. Los miembros de este tipo de grupos son permanentes y heterogéneos funcionan casi como una familia llegando a entablar relaciones personales y duraderas para cumplir objetivos comunes.

Puesto que no todos los grupos funcionan de igual modo, Johnson, Johnson y Holubec (1999) establecen distintos niveles de concreción en los grupos de AC. Efectivamente, existen grupos en las aulas de aprendizaje que llegan a alcanzar un alto rendimiento y son capaces de cumplir los objetivos marcados más allá de las expectativas creadas mientras que, por el contrario, también se produce con cierta frecuencia la circunstancia de que se formen grupos en los que la cooperación no es real y lejos de alcanzar esos objetivos, los miembros del grupo no se manifiestan conformes ni consiguen trabajar cooperativamente. Por tanto, esos posibles niveles de concreción a los que aludíamos son los siguientes: en primer lugar, estos autores describen el grupo de pseudoaprendizaje, en el que sus miembros no constituyen un grupo de verdad; trabajan en grupo porque el profesor se lo impone, pero no funcionan como tal, no confían unos en los otros y los resultados serían mucho mejores si cada uno trabajase por su

cuenta. En segundo lugar, en el denominado grupo de aprendizaje tradicional; sus miembros realizan las tareas asignadas pero cada uno por su cuenta; no hay mucha interacción ni cohesión grupal, los menos trabajadores permanecen en el grupo sin hacer casi nada y se benefician de la nota global que obtendrán gracias a los más trabajadores que sí se involucran en las tareas y podrían obtener mejores resultados si actuasen de forma individual. Este tipo de grupo tradicional es el que habitualmente encontramos en las aulas de aprendizaje de nuestros centros. En tercer lugar, destaca el grupo de aprendizaje cooperativo, que es el que nos interesa destacar en este capítulo para nuestra propuesta. El grupo de aprendizaje cooperativo (en adelante GAC) es aquel en el que los alumnos participan de buen grado, están dispuestos a trabajar en equipo, se necesitan unos a otros y saben que para obtener buenos resultados todos tienen que ser eficientes y esforzarse. Por último, destaca el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento que es básicamente como el GAC descrito anteriormente pero que funciona tan sumamente bien que obtiene unos resultados que superan cualquier expectativa. El interés de cada individuo por el crecimiento personal de los demás y su elevado grado de compromiso hace posible que este tipo de grupos superen todo tipo de resultados esperados y que sus integrantes disfruten de la experiencia en su totalidad.

Para que los GAC funcionen de modo óptimo es muy importante tener en cuenta que debe haber unas reglas perfectamente claras para todos los integrantes de los mismos y éstas deberán cumplirse durante todo el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Gómez-Parra (2017: 19) existen cuatro puntos clave a ese respecto que paso a describir a continuación. En primer lugar, conviene establecer unas reglas claras para delimitar el proceso; en segundo lugar, no sólo es recomendable sino bastante oportuno que los participantes intervengan en la toma de decisiones a la hora de establecer esas reglas; en tercer lugar, conviene escribirlas redactándolas de forma esquemática y tenerlas visibles permanentemente para poder consultarlas en caso de que surjan dudas o cualquier tipo de problema y; por último, el docente debe ser capaz de manejarlas y llevar el control del proceso en todo momento. Precisamente, una de las razones por las que hemos descartado el Aprendizaje Colaborativo y hemos apostado por el Aprendizaje Cooperativo es porque en este tipo de procesos educativos empleando las técnicas del AC es el docente el que diseña, organiza y estructura casi por completo todo el proceso. Además, es también el docente el que se encarga de mantener el control, la cohesión y de dar coherencia global tanto a las estructuras como a las interacciones entre los grupos.

El sistema vigente basa todo el currículo en el alumno como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje (*Student-Centred Curriculum*), pero aun estando de

acuerdo con esta concepción quisiéramos hacer una reflexión crítica acerca del papel del profesorado en dicho proceso. En nuestra opinión, el docente juega un papel sumamente importante en todo proceso educativo y sobre estos temas invitamos al debate y la reflexión en las aulas de formación del profesorado en las Facultades de Educación. No nos atreveríamos a dar un porcentaje numérico sobre la importancia del papel del profesor y del alumno en una escala de 0 a 100, pero sea este cual fuere, del profesorado depende en gran medida el éxito o fracaso del aprendizaje del alumnado en una experiencia didáctica en las aulas. Los futuros maestros y profesores deben ser conscientes de que juegan un papel absolutamente relevante en los procesos educativos, que son personas muy importantes y que deben saber liderar a sus grupos de aprendizaje con determinación y valentía. Insistimos pues, en la importancia del papel del profesor en estos contextos sobre todo y especialmente en esta era de las nuevas tecnologías en las que, como consecuencia de las nuevas modalidades instructivas como la formación en línea, la clase mixta, la clase invertida, etc., el rol del docente parece desvanecerse. Por otra parte, es ese mismo docente el que tiene la obligación de reciclarse y ser consciente de los cambios que la implementación del AC supone en el papel que desempeña y cómo estos cambios afectan directamente a su forma de ejercer el poder que se le otorga en el aula (Díaz Aguado, 2003:120).

Una vez aclarados estos términos sobre la importancia del papel del profesor en el aula de aprendizaje, además de la gestión de estos grupos es conveniente también que el docente sepa emplear esquemas y técnicas de Aprendizaje Cooperativo para organizar las actividades de rutina en el aula y las lecciones reiteradas. Si estas se estructuran de forma cooperativa ayudarán a que el AC se pueda implementar también en las demás clases. Los esquemas de Aprendizaje Cooperativo se pueden definir como procedimientos estandarizados para funcionar de forma organizada y estructurada en cuanto a procedimientos rutinarios como hacer informes o presentaciones, revisar las tareas que se van a realizar fuera del aula o la revisión de exámenes, por ejemplo. Al aplicarse de esta forma repetitiva, estos esquemas pasan a ser actividades que se realizan automáticamente en el aula y facilitan la implementación del AC.

Para el buen funcionamiento de los GAC, la tarea más importante del docente consiste en apoyarse en las cinco premisas que siguen a continuación:

1. Deberá especificar y explicar cuáles son los objetivos de la clase;
2. el docente debe tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza y contenidos que quiere impartir;
3. es importante también que sea capaz de explicar las tareas asignadas y el significado de la interdependencia positiva a su alumnado;

4. actuará como un supervisor monitorizando el aprendizaje de los alumnos e interviniendo en los grupos para brindar apoyo o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos;
5. deberá ser capaz de evaluar el aprendizaje de los estudiantes ayudándoles a determinar el nivel de eficacia con que funcionó cada grupo.

Por último, todo aquel docente que sea capaz de manejar y diferenciar todos estos tipos de grupos de aprendizaje y que sepa elaborar los esquemas de aprendizaje para organizar las actividades rutinarias en la planificación diaria del aula podrá llegar a convertirse en un maestro en este tipo de metodología:

El docente que emplee reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 6).

De acuerdo con estos mismos investigadores en los que hemos basado nuestra propuesta, las cinco características distintivas que deben poseer los GAC para que el aprendizaje sea realmente cooperativo son las que siguen a continuación:

- a. La interdependencia positiva. Todos los miembros del grupo tienen claro el objetivo de maximizar el aprendizaje en equipo, además saben que fracasar o tener éxito depende únicamente de ellos mismos y deben actuar conjuntamente para cumplir los objetivos.
- b. La responsabilidad individual y grupal. Cada miembro del grupo tiene una responsabilidad y eso hace que, a su vez, todos sean co-responsables del cumplimiento de los objetivos comunes.
- c. La interacción personal. Preferentemente ha de ser, en persona, estimuladora y cara a cara. Los miembros del grupo trabajan para alcanzar resultados conjuntos y su trabajo es realmente colectivo. Cada uno anima a los demás para obtener un buen rendimiento y existe un interés y un compromiso recíprocos.
- d. La integración social. La enseñanza de ciertas prácticas interpersonales y grupales es necesaria. Los miembros del grupo aprenden fórmulas de relación interpersonal para poder coordinar su trabajo, asumiendo así todos la responsabilidad de dirigir el proceso.
- e. La evaluación grupal. Los miembros del grupo analizan la eficacia del mismo para saber si están logrando sus objetivos y si el grupo funciona como tal. Como consecuencia, el grupo consigue un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

Por último, si el docente es capaz de tener en cuenta estos cinco elementos para implementar el AC, esto le permitirá reorganizar sus clases, programas y cursos. Por otra parte, las clases cooperativas se ajustarán a sus propias necesidades y contextos educativos: programas, materias y alumnado concretos y, finalmente, será capaz de diagnosticar los problemas que puedan surgir entre los alumnos que trabajan en un mismo grupo y, lo que es más importante, podrá intervenir para aumentar la eficacia de los GAC.

Otro aspecto digno de mencionar y que redunda en los beneficios que la implementación del AC puede proporcionar en los procesos de aprendizaje es la selección del alumnado a la hora de establecer los grupos. Es labor del docente conocer el tipo de alumnado que tiene en sus aulas y es también el docente el que debe decidir quién va a trabajar con quién. Esto le permite asegurarse de que los grupos sean heterogéneos y equilibrados. Por otra parte, sirve para tener muy en cuenta a los alumnos más tímidos o aislados de modo que puedan participar en el grupo interactuando con sus compañeros sin que nadie se sienta relegado o rechazado. Si los grupos fuesen seleccionados por los propios alumnos el resultado sería, casi seguro, un grupo más homogéneo en el que sus miembros suelen ser todos buenos estudiantes, o todos del mismo sexo, o en el que no se contempla la diversidad, por ejemplo. De nuevo Johnson, Johnson y Holubec (1999:17-18) proponen fórmulas muy interesantes para resolver esta cuestión. La fórmula más conveniente consiste en hacer que los alumnos enumeren a varios compañeros con los que les gustaría trabajar y luego ubicarlos en un grupo de aprendizaje con una persona que hayan nombrado y con otra elegida por el docente de manera que siempre se consiga un equilibrio.

Con respecto a la distribución de roles conviene apuntar que asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos de forma eficiente y productiva. Los roles se pueden clasificar dependiendo de la función que queramos que desempeñen, por ejemplo, supervisor de..., encargado de..., observador, orientador, animador, investigador, etc. La asignación de roles que, por otra parte, tiene mucho que ver con el empleo de técnicas teatrales y de dramatización en las aulas ofrece muchas ventajas. No sólo reduce la probabilidad de que los alumnos adopten actitudes pasivas o dominantes en el grupo, sino que también favorece que los grupos empleen las técnicas básicas del AC y que todos aprendan. Y lo que es más importante, al tener asignados roles complementarios e interconectados los miembros del grupo establecen las necesarias relaciones de interdependencia a las que hemos aludido en párrafos anteriores.

La distribución del espacio físico en las aulas también es importante porque facilita el desarrollo del aprendizaje e influye directamente en las conductas del alumnado y del docente. Influye también en el modo de participación, en el rendimiento de los alumnos, en el modo de establecer contacto entre los miembros del grupo, e incluso contribuye a que exista una buena movilidad física que permita la transición entre unas tareas y otras. Como pautas generales se recomienda que cada grupo pueda trabajar cómodamente en mesas de trabajo en las que todos sus miembros puedan verse cara a cara e intercambiar materiales y opiniones. Es conveniente que cada grupo esté suficientemente separado del otro para que haya un espacio físico de acceso y para que no haya interferencias entre los mismos. En la medida en que las condiciones del aula lo permitan, todos los grupos tendrán una buena visual del lugar donde se sitúe el docente para dar sus explicaciones conservando una buena higiene postural para evitar malos hábitos y posturas desaconsejadas.

Con respecto a los beneficios que se pueden obtener de la implementación del AC pasamos a indicar los más relevantes. Las técnicas del AC son unas de las mejor documentadas y promueven la implicación activa de todos sus integrantes. Sirven para reforzar la idea de que los alumnos pueden tener, incluso, más éxito que el profesor a la hora de entender ciertos conceptos y contenidos. Todos los grupos se benefician tanto dentro como fuera del aula. Se reduce el nivel de abandono de estudio porque el hecho de enfrentarse a un problema en grupo es más fácil y hay menor riesgo emocional. Además, resulta muy positivo para reducir el nivel de ansiedad en los alumnos de nuevo ingreso en un centro. Por otra parte, se fomentan valores como la persistencia, el compromiso, la satisfacción y la integración entre compañeros y se promueve el aprendizaje independiente y auto dirigido. Con el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica también se consigue que los aprendices tengan una perspectiva crítica sobre su propia independencia y sobre su propio proceso de aprendizaje incrementando su satisfacción y facilitando los diferentes estilos de aprendizaje que hoy en día requiere la diversidad en las aulas. Permite desarrollar la capacidad de liderazgo y ayuda a preparar a los estudiantes para el mundo laboral actual. Por último, otro factor muy importante que debemos tener en cuenta es que con la implementación del AC se facilita el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad, así como la comunicación oral, verbalizando los pensamientos e ideas, lo cual contribuye a fomentar tanto las destrezas receptivas de escuchar y leer como también las productivas de escribir y hablar.

La implementación del AC, como ocurre con todos los contextos de aprendizaje, puede dar lugar a dificultades y problemas que surgen por diversas razones. La mayor parte de los conflictos se producen como consecuencia de las relaciones interpersonales que deberían existir al realizar un trabajo en equipo. Por ejemplo, se pueden producir con frecuencia situaciones en las que un alumno quiera dominar la discusión, que sea un agresivo verbal e interrumpa continuamente al resto de los participantes, que juzgue, prejuzgue o ignore las opiniones de los demás, que no tenga una mente abierta, y que le cueste aprobar ideas nuevas. Que no haga las tareas que le fueron asignadas, que por su modo de ser sea constantemente crítico y siempre negativo no aportando buenas ideas al grupo. Puede no tomarse al resto de los integrantes del grupo en serio o intentar controlarlo en todo momento adoptando una posición de superioridad sobre el mismo. Incluso podría producirse que alguno quiera abandonar al grupo o alguno de los objetivos planteados.

En cuanto a la implementación de las técnicas del AC por parte del profesorado que quiera iniciar esta labor en su centro educativo, también identificamos algunos problemas que puedan surgir, tales como la falta de tiempo (que suele ser uno de los más importantes), la escasa participación del profesorado, el desconocimiento y, por tanto, el rechazo a colaborar y facilitar el proceso de aprendizaje, etc. El docente en solitario también puede pasar por distintas fases durante la implementación experimentando momentos de soledad, ganas de abandonar, falta de paciencia y en ocasiones puede sentirse frustrado pensando que el AC no funciona, o que no sabe hacerlo bien, o que con esta metodología no ejerce la labor de profesor tal y como todavía se entiende hoy en día en muchos lugares (Gil, 2015).

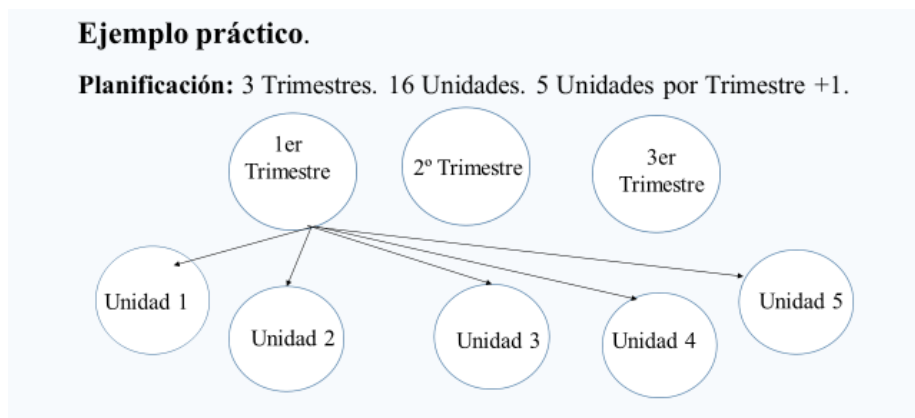
3. Ejemplo de una propuesta de aprendizaje cooperativo en un contexto bilingüe concreto

Para explicar el AC en contextos plurilingües hemos decidido hacer una propuesta concreta para un nivel educativo también concreto donde podamos llevar a cabo la puesta en práctica de la teoría con ejemplos específicos. En este caso nos centraremos en la materia de Música impartida por profesorado bilingüe para un alumnado de segundo de Educación Secundaria Obligatoria en un centro plurilingüe. En este tipo de contextos y materias se suele emplear el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras más conocido por su acrónimo: AICLE o en inglés CLIL (Coyle, Hood y Marsh, 2010). El libro de texto seleccionado: *Music I*. Barcelona: Casals (2015) ha sido adaptado a los contenidos

prescritos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el cual se establece el currículo básico para la Educación Secundaria Obligatoria y utiliza el inglés como lengua vehicular para exponer los contenidos del área. Nuestra propuesta consiste en que los alumnos sean capaces de preparar, explicar y aprender los contenidos de las 16 unidades didácticas incluidas en el libro de texto al resto de sus compañeros por medio de las técnicas del Aprendizaje Cooperativo en lugar de utilizar las metodologías más tradicionales como la típica sesión magistral. De este modo, el alumnado, desde una estructura grupal organizada, formará parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual constituye la clave del éxito para una mejor aprehensión de los contenidos. Al ser los propios alumnos quienes se encargan de estudiar, analizar y organizar los contenidos temáticos para luego poder explicárselos a sus compañeros, se consiguen dos objetivos muy claros: por una parte, comprenden mejor los contenidos al ser explicados de igual a igual y, por otra, los fijan mejor y de forma más permanente. Asimismo, invitamos al lector a profundizar sobre los beneficios que la música puede ejercer en la etapa de la adolescencia a la que está dedicado este estudio remitiendo por ejemplo a las investigaciones de Chao, Mato y Pena (2015) entre otras.

Para planificar el trabajo debemos tener en cuenta que, de acuerdo con la tabla de contenidos del libro de texto seleccionado (que deberá consultar el lector para comprender la programación), el curso se divide en tres trimestres y en cada trimestre abordaremos alrededor de cinco unidades. Para facilitar una mejor comprensión de esta propuesta, supongamos que nuestra aula de aprendizaje está formada por un total de 27 estudiantes dentro de una clase más o menos homogénea en la que no es necesario tomar medidas de atención a la diversidad, ni existe alumnado con necesidades específicas que necesite la adaptación de materiales curriculares. Puesto que la materia de Música se imparte durante todo el curso, hemos optado por dividir nuestro alumnado en grupos de base cooperativos de entre 5 y 6 estudiantes; cada grupo se hará cargo de una unidad didáctica durante cada trimestre tal y como se puede observar en la figura 1 que se muestra a continuación:

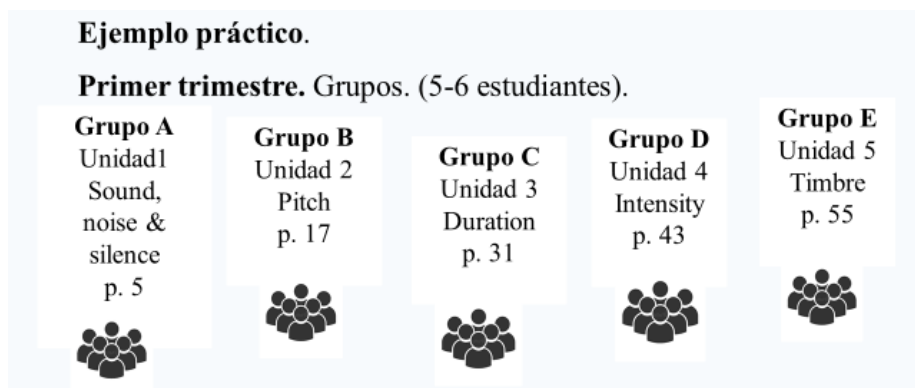
Figura 1. Ejemplo de planificación de la propuesta



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se ha indicado en la parte teórica de este capítulo el siguiente paso consiste en explicar los objetivos, la metodología del AC y cómo los alumnos deben trabajar en equipo. Luego se les asignarán las unidades por grupos y se planificarán los tiempos y espacios de aprendizaje. Es importante apuntar que para que las técnicas de AC funcionen correctamente es conveniente dedicar el tiempo que sea necesario al principio de la propuesta para explicar todo y aclarar las posibles dudas que puedan surgir por desconocimiento de las técnicas o, simplemente, por la falta de experiencia.

Figura 2. Ejemplo de la distribución de los grupos y unidades



Fuente: elaboración propia.

Puesto que cada unidad presenta un total de seis secciones, cada alumno del grupo a su vez se hará cargo de una de ellas, de modo que todos tienen que trabajar de forma individual, al tiempo que, de forma cooperativa, porque es necesario que haya interdependencia positiva para que se cumplan los objetivos del grupo y el resultado final sea satisfactorio. Todos deben cooperar y trabajar en equipo; si un alumno no cumple con sus tareas los demás no podrán progresar y el trabajo no podrá ser finalizado.

Figura 3. Ejemplo de distribución de las secciones asignadas para cada alumno de acuerdo con las unidades del libro de texto



Fuente: elaboración propia.

De las muchas técnicas posibles que nos ofrece el AC, proponemos dos opciones. La primera consiste en utilizar la técnica del *puzzle* o rompecabezas en la que los grupos base se ocuparán de realizar actividades de aprendizaje específicas. En primer lugar, seleccionamos los materiales que en este caso son las secciones de cada unidad (ver Fig. 3) de forma que cada estudiante realizará el trabajo individual correspondiente al material que le ha sido asignado (*Theory, Listening, Video*, etc.). A continuación, habrá una reunión de expertos en grupos de tres por ejemplo, en la que los alumnos que comparten una misma sección deberán colaborar y aclarar sus dudas sobre el material que han elaborado. En tercer lugar, se preparan para la explicación y cada alumno se dispone a exponer su material a los compañeros de su grupo base. La elaboración de un esquema, gráficos, diagramas, mapas conceptuales, por ejemplo, facilitará en gran medida este trabajo. En cuarto lugar, se reúne el grupo base y de forma rotativa irá explicando al resto de la clase la parte que le corresponde usando las nuevas tecnologías, ayuda visual o los esquemas previamente elaborados.

La segunda opción que proponemos consiste en aplicar otra técnica parecida a la anterior y también muy interesante conocida como *Co-op Co-op* propuesta por Kagan en 1985, que tal y como indican Johnson, Johnson y Holubec:

Consiste en distribuir a los alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo heterogéneos y asignarle a cada grupo una parte de una unidad didáctica. A cada miembro del grupo se le asigna luego un subtema. Los alumnos realizan una investigación individual de los subtemas y presentan sus conclusiones al grupo. Cada grupo integra entonces los subtemas de sus miembros para hacer una presentación global del tema frente a toda la clase (1999:43).

Se trata, pues, de ofrecer varias posibilidades con técnicas similares aunque no exactamente iguales que parecen encajar perfectamente en esta propuesta en caso de que el docente que quiera implementarlas lo estime oportuno. Tal vez lo más indicado sería comenzar por aplicar las técnicas de AC que resulten más fáciles para el docente e ir explorando poco a poco otras opciones a medida que ambas partes vayan adquiriendo experiencia. Finalmente, tanto si se aplica una u otra opción es necesario preparar la evaluación proponiendo bien en grupo, o bien a nivel individual, uno o varios ejercicios que permitan verificar a los alumnos que han sido capaces de asimilar los materiales y contenidos de la unidad didáctica. El docente organizará, según su criterio, la planificación y la temporalización de las tareas dedicando un total de entre diez y veinte minutos aproximadamente a cada una de las mismas. La asignación de roles como secretario, verificador, controlador del tiempo, etc, la distribución espacial y todas las pautas aconsejadas en el apartado teórico se habrán tenido en cuenta a la hora de preparar esta propuesta.

4. Conclusiones

Para concluir este capítulo y debido fundamentalmente a cuestiones de espacio limitado recapitulamos brevemente las consideraciones finales más interesantes. En primer lugar, verificamos que se cumplen los objetivos que propusimos al principio explicando los beneficios que proporciona el uso de técnicas de Aprendizaje Cooperativo como base metodológica para propiciar y desarrollar situaciones de aprendizaje en diferentes niveles educativos y en entornos bilingües/plurilingües; intentamos detectar posibles problemas o inconvenientes surgidos del uso del AC en dichos entornos; mostramos un ejemplo concreto pero muy general para materializar la teoría, de modo que pueda ser transferida a cualquier contexto y nivel educativo, y aportamos ahora nuestras sugerencias e ideas conclusivas para avanzar y dar continuidad al tema objeto de estudio.

Una de las conclusiones a las que podemos llegar tras la elaboración de este estudio consiste en afirmar, de acuerdo con Jacob (1999), que la mayoría de los educadores que comienzan a utilizar el AC no reciben formación suficiente —por no decir que ésta es casi nula—, de la administración, instructores o colegas. Normalmente, el profesorado interesado en estas técnicas de aprendizaje asiste por cuenta propia a talleres o cursos de metodología de la enseñanza para formarse en este tipo de innovaciones educativas. El problema es que, habitualmente, estas clases son muy genéricas y en ellas se ignora el contexto particular y la diversidad de las aulas (Calderón, 1996), por lo que el profesorado consigue autoformarse a base de ensayo-error y por experiencia propia con el paso de los años. Por otra parte, también hemos querido aclarar las diferencias entre el AC y el Aprendizaje Colaborativo poniendo de manifiesto nuestra elección por el primero debido a la gran importancia que concedemos al papel que desempeña el docente en este tipo de procesos. Otra de nuestras conclusiones consiste en confirmar que existe una gran necesidad de aportar más ejemplos de la implementación del Aprendizaje Cooperativo en entornos plurilingües que sean útiles para la comunidad educativa que se quiera iniciar estas vías de aprendizaje. Sin duda, tal y como apuntábamos en el apartado de fundamentación teórica, otra conclusión importante consiste en tener presente que los procesos de AC pueden y deben ser implementados adaptándolos a cada contexto y circunstancias del centro en donde se pretenda llevarlos a cabo.

5. Referencias

- AA.VV. (2015): *Music I*. Barcelona: Casals, Textbook.
- CALDERÓN, M. (1996): *Educational change for language and discourse development of teachers and students in two-way bilingual programs*. New York: American Educational Research Association.
- CHAO FERNÁNDEZ, R.; MATO VÁZQUEZ, M^a D. y LÓPEZ PENA, V. (2015): «Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia», *Actualidades investigativas en educación*, 15, 3, septiembre-diciembre, pp. 1-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>.
- COLLAZOS, C. A.; MENDOZA, J. (2006): «Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula», *Educación y Educadores*, 9, 2, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia, pp. 61-76.
- COYE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL*. Cambridge: CUP.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

ECHEITA, G. (1995): «El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje», en Fernández, P. y Melero, M. A. (eds.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, pp. 167-189.

ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): «Interacción social y aprendizaje», en Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (coord.): *Desarrollo psicológico y educación*, 3. Madrid: Alianza Editorial, pp. 46-67.

GIL, C. (2015): «Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Uso del Portafolio Digital de Grupo», *Taller de formación en la UDC*, febrero de 2015.

GÓMEZ PARRA, M^a E. (2017): «Developing Cooperative Learning in CLIL: Making connections between Theory and Practice», Workshop en la UIMP Cuenca, julio de 2017.

ELMORE, R. F. y MCLAUGHLIN, M. W. (1988): *Steady work: Policy, practice and the reform of American education*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.

HAMILTON, M. L. y RICHARDSON, V. (1995): «Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development», *Elementary School Journal*, 95, pp. 367-385.

JACOG, E. (1999): *Cooperative learning in context: an educational innovation in everyday classrooms*. New York: State University of New York.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Traducido del inglés por G. Vitale. Buenos Aires: Paidós SAICF.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON R. T. y SMITH K. (1991): *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

KAGAN, S. (1985): *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California: Resources for Teachers.

KAGAN, S. (2001): «Kagan Structures: Research and Rationale», *Kagan Online Magazine*, spring. San Clemente, CA: Kagan Publishing <www.KaganOnline.com>.

MCLAUGHLIN, M. W. (1990): «The Rand Change Agent Study revisited: Macroperspectives and micro realities», *Educational Researcher*, 19, 9, pp. 11-16.

OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

PUJOLÁS, P. (2009): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

SLAVIN, R. (1995): *Cooperative learning*. Massachussets: Allyn y Bacon.

SNYDER, J.; BOLIN, F. y ZUMWALT, K. (1992): «Curriculum implementation», en Jackson, P. (ed.): *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, pp. 402-435.

STURTEVANT, E. G. (1996): «Beyond the content literacy course: Influences on beginning mathematics teachers' uses of literacy in student teaching», en Leu, D. J.; Kinzer, C. K. y Hinchman, K. A. (eds.): *Literacies for the 21st Century: Research and practice*. Forty-fifth yearbook of the National Reading conference. Chicago: National Reading Conference, pp. 146-158.

TORREGO, J. C. y NEGRO, A. (coords.) (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

7. Creación de materiales: el alumno como centro real del aprendizaje

Antonio R. Roldán Tapia
I.E.S. Alhaken II, Córdoba

Resumen

La disponibilidad de materiales para las enseñanzas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y lenguas extranjeras) ha sido motivo de debate y preocupación desde las primeras fases de implantación del modelo en los años noventa hasta la actualidad: su selección, elaboración o adaptación han sido un tema prioritario para la comunidad docente en distintos foros y ámbitos, en los centros educativos o en la formación inicial y permanente. En este momento, el diseño de materiales para la clase bilingüe se plantea como una necesidad para imprimir un marchamo de calidad a este tipo de enseñanzas. Por otra parte, y también desde hace bastante tiempo, el papel que desempeña el alumno como centro real del aprendizaje no genera duda alguna entre la comunidad académica y docente, siendo muchas las iniciativas que se adoptan al respecto en distintos contextos y sistemas educativos para que esto sea así.

Tomando como punto de partida las anteriores reflexiones, la discusión de algunos aspectos de carácter metodológico se hace necesaria previa a la propuesta final de este trabajo: a saber, los libros de texto que se utilizan para aulas AICLE, la influencia metodológica de ELT (*English Language Teaching*) en AICLE, el aprendizaje centrado en el alumno y la realización del trabajo por proyectos.

No solo el uso del libro de texto en las clases bilingües sino también su proceso de elaboración merece un detenido análisis que muestre sus fortalezas y debilidades. Además, ese binomio integrado de contenidos-lengua extranjera que caracteriza a AI-

CLE reclama un análisis de la influencia que la metodología de ELT ha dejado en este enfoque. Una de esas influencias es el trabajo por proyectos, que sin ser patrimonio exclusivo de ELT, sí ha encontrado en la enseñanza de lenguas un ámbito de desarrollo considerable. Por ello, se hace necesario el estudio de sus potencialidades como metodología inclusiva que da cabida al aprendizaje de lenguas y contenidos, y a la centralidad del alumno en el proceso de aprendizaje.

Esta contribución concluirá con la revisión de algunos de los criterios propuestos por varios autores para la elaboración de materiales. La mayoría de ellos encuentran su fundamentación en el marco conceptual de las cuatro Cs, que define las actuaciones en el modelo AICLE: esto es, contenido, comunicación, cultura y cognición. Especial atención merece, también, uno de esos criterios referenciados por la mayoría de los trabajos publicados: las estrategias de andamiaje, que contribuyen a reducir el espacio existente entre el texto y el nivel de competencia del alumno, favoreciendo tanto la comprensión de los contenidos propiamente dichos como el nivel de lengua empleada para el mismo. El trabajo concluye con una propuesta del autor en la que el alumno ocupa un papel central, alejado de posturas excluyentes en términos metodológicos, propias de movimientos pendulares de otros tiempos.

Palabras clave: diseño de materiales, AICLE, centralidad del alumno, trabajo por proyectos, criterios de elaboración

1. Introducción

Al echar la vista atrás y volver a la década de los noventa del pasado siglo, cuando el término CLIL (Content and Language Integrated Learning) se acuñó en 1994 y divulgó en toda Europa a partir de 1996 (Pérez Cañado, 2012: 315, o Marsh, 2013:17, entre otros), se observa que la trayectoria recorrida empieza a ser significativa. Parece acertado afirmar que la época inicial de desarrollo de distintas enseñanzas bajo el paraguas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras -acrónimo español correspondiente a CLIL) está concluida o en un estadio muy avanzado de implementación, con un volumen numérico muy considerable de centros y sistemas educativos involucrados a lo largo y ancho del continente europeo (Pérez Cañado, 2012).

Llega ahora el momento de profundizar en aquellas cuestiones, en particular las metodológicas, que pueden hacer avanzar a los programas dando un salto de lo meramente cuantitativo a lo cualitativo y ayudando a superar, quizás, las deficiencias observadas

en algunos trabajos de investigación (Pérez Cañado, 2016). Hughes, Ortega-Martín y Madrid (2018: 34) apuntan precisamente a la elaboración de materiales, como uno de los ítems que conforman los indicadores de calidad de AICLE y que, como tales, pueden hacer avanzar los programas que ponen en marcha este tipo de enseñanzas.

Es en este punto cuando se hace necesario, en el capítulo que nos ocupa, compartir algunas de las cuestiones para la reflexión que han propuesto varios autores. Por ejemplo, Coyle, Hood y Marsh (2010: 67) plantean una serie de preguntas como las que siguen: de qué materiales dispone el profesorado de estas enseñanzas; son apropiados para el alumnado receptor; cuáles necesitan una adaptación y cómo ha de llevarse a cabo; cuáles de esos materiales se pueden obtener de Internet; existe un banco de materiales AICLE a disposición y acceso del profesorado implicado; existen modelos de diseño de materiales para compartir; qué elementos contribuyen a definir un buen material, etc.

Las respuestas dadas por el profesorado de distintas comunidades autónomas españolas contestan a alguna de esas cuestiones anteriores. Así, Madrid, Gómez Parra y Ortega-Martín (2018: 50) observan que, en Andalucía, para los coordinadores de centros bilingües, el «grado de satisfacción con los recursos humanos y materiales disponibles también es alto, excepto el relativo a la adecuación de los materiales curriculares para la enseñanza bilingüe», aunque se describa la existencia de libros de texto, materiales institucionales y una miscelánea de documentos y herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el uso del profesorado en estos centros docentes. Martínez Agudo (2018: 62) destaca también, en los centros de Extremadura, «que tanto los coordinadores como el profesorado de las ANL reconocen la escasez de materiales curriculares específicos y adecuados para la enseñanza bilingüe, convirtiéndose esto quizás en una de las principales limitaciones o desafíos de los programas bilingües». Por último, sin entrar al detalle de todos los sistemas educativos regionales, en Galicia, González Porto (2018: 136) también identifica una percepción similar: «otra cuestión de gran trascendencia son los recursos pedagógicos. Es necesario elaborar más materiales para mejorar el nivel de las ANL».

En otro momento de su trabajo, Coyle, Hood y Marsh (2010: 88) señalan la importancia de los roles que respectivamente asumen profesor y alumno en este tipo de enseñanza, cuya propia naturaleza, en la que prima la construcción del conocimiento en detrimento de la mera transmisión, demanda, cada vez más, enfoques más centrados en el alumno. Es por ello, que los modelos de AICLE más exitosos a menudo incluyen un volumen importante de trabajo en parejas y en grupo, así como de técnicas de trabajo cooperativo.

Por último, Meyer (2010: 12-13) destaca la necesidad que tienen tanto docentes como autores de materiales de unas herramientas flexibles que permitan el desarrollo de materiales de calidad y que, a la vez, ayuden a resolver aquellas cuestiones apuntadas en los trabajos de investigación sobre la implementación de estos programas. Una de esas dificultades es la que identifican Fürstenberg y Kletzenbauer (2012): la de transformar los recursos disponibles en Internet en materiales de aprendizaje para la enseñanza de materias de contenido ajustados a las necesidades del alumno.

2. Materiales y centralidad del alumno

A la vista de lo anterior, podemos afirmar que los materiales empleados y el rol asignado al alumno van a contribuir de manera determinante a caracterizar los modelos de enseñanza que se cobijan bajo el paraguas AICLE. No dejan de ser, en cualquier caso, los dos mismos elementos que han caracterizado el devenir de la historia de la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Es por ello que, en las siguientes secciones, se va a revisar el estado de la cuestión relativo a los libros de texto, la influencia que AICLE ha recibido del ámbito de ELT (*English Language Teaching*), la teoría que respalda el aprendizaje centrado en el alumno, así como el trabajo por proyectos.

2.1. Los libros de texto

Moore y Lorenzo (2007), en la etapa inicial de implantación de este modelo, identificaban una dificultad en la puesta en marcha de los programas bilingües: la escasez de libros de texto. Un año antes, el propio informe de Eurydice (2006) también reflejaba similar preocupación del profesorado AICLE europeo por la limitada disponibilidad de materiales apropiados a sus necesidades docentes. Moore y Lorenzo (2007), ante esta situación descrita, observan que el profesorado tenía que optar por:

- a. producir sus propios materiales originales;
- b. hacer uso de materiales auténticos;
- c. adaptar esos materiales auténticos en línea con sus objetivos y programa de enseñanza en particular.

La primera opción consume tiempo y energía, y como consecuencia, son muchos los profesores que rehúsan hacerlo. La segunda opción tiene el componente negativo de la falta de carácter pedagógico que esos textos auténticos presentan. Por tanto, la opción más viable es la adaptación, a través de algunos de los procedimientos descritos en su trabajo: simplificación, elaboración y *discursificación*. El último procedimiento

tiene que ver con el cambio de discurso, con el cambio de género textual, en una transformación profunda de un texto, por ejemplo, científico, en uno pedagógico. Circunstancias similares son descritas por Ruiz Gómez (2015), quien identifica algunos aspectos que se han de mejorar en el uso de materiales en los centros objeto de su investigación: el autor detecta materiales y tareas que no responden al concepto de integración de lengua y contenido, materiales con un nivel tan alto de lengua que los hacen inaccesibles a los alumnos, otros con un desequilibrio en la inclusión de destrezas lingüísticas, y otros en los que fundamentalmente premia el modelo discursivo de la descripción o narración en defecto de otros géneros textuales.

Casi simultánea en el tiempo, Banegas (2014) muestra una preocupación similar con la implantación de enseñanzas AICLE en Argentina y la escasez de materiales que obliga al profesorado a utilizar materiales auténticos en la lengua término, que no son, como hemos visto, la solución ideal desde el punto de vista metodológico para estas situaciones concretas. Curiosamente, una de las alternativas del mercado editorial ha sido, y también lo es en España, insertar unos breves módulos/páginas AICLE dentro de los libros de texto de inglés como lengua extranjera para estudiantes de enseñanza obligatoria. Sin embargo, ese supuesto material AICLE se incluye como una marca-reclamo para los potenciales usuarios de esos textos, no ocupa ni el 10 % del contenido de dichos libros, prima la presentación de actividades que desarrollan la destreza de comprensión lectora, está falto de la C del componente (inter)cultural propuesto por Coyle (2006a y 2006b), y abunda en actividades con una demanda cognitiva bastante baja.

Igualmente, Czura (2017) muestra su preocupación por la escasez de libros de texto ajustados a este modelo educativo, cuya uniformidad, entiende, sería inviable por la disparidad en la provisión de enseñanzas AICLE en los distintos sistemas educativos nacionales. Su mayor preocupación tiene que ver con el hecho de que la traducción de materiales de la lengua término no es ni mucho menos el procedimiento deseable en el diseño de materiales para que el alumnado que recibe estas enseñanzas progrese en su aprendizaje. Martín del Pozo y Rascón Estébanez (2015) presentan un interesante estudio sobre los libros de texto utilizados en España en las asignaturas de Ciencias (Sociales y Naturales) y Educación Plástica en Educación Primaria. Su análisis incluye veinticinco textos de seis editoriales distintas y sus conclusiones apuntan a que los libros de texto en el mercado se centran en los contenidos curriculares de las materias en cuestión, dejando a un lado los objetivos lingüísticos que una enseñanza dual como AICLE se plantea. Por ejemplo, el componente lingüístico en muchos de esos materiales se reduce a pequeños glosarios o diccionarios de imágenes, generando una sensación falsa para el usuario de esos materiales de que AICLE consiste en aprender

listados de palabras en la segunda lengua sobre áreas específicas de vocabulario. Sobre similares libros de texto AICLE utilizados en este mismo nivel educativo, Gómez Parra y Huertas Abril (2018) señalan su preocupación por la representación de género en los mismos; mientras que Gómez Parra (2016), hace una llamada de atención por la escasez de materiales para la enseñanza AICLE en Educación Infantil y apunta a la necesidad de que el material futuro que se elabore cumpla los objetivos que se enumeran a continuación: a saber, aumentar la motivación, fomentar la autoestima, potenciar el juego como herramienta de aprendizaje, introducir sutilmente el componente intercultural e iniciar al alumnado en el aprendizaje de áreas específicas de contenido.

2.2. La influencia de ELT en AICLE

Los años de puesta en marcha del modelo AICLE han demostrado cuánto debe este a la metodología empleada en las clases de inglés como lengua extranjera desde hace varias décadas. Incluso, afirma Czura (2017: 43) que, ante la escasez de libros de texto AICLE, sería muy deseable que el profesorado de áreas no lingüísticas que imparte estas enseñanzas tuviese unos conocimientos básicos sobre los procesos de adquisición y las técnicas de enseñanza de una lengua extranjera, que le permitiese adaptar, modificar o rediseñar los limitados recursos disponibles.

La contribución tan importante que la metodología desarrollada en la enseñanza del inglés (Meyer, 2010) como segunda lengua ha hecho en la metodología que demanda el nuevo modelo de enseñanza AICLE apunta también al componente humano. De ahí que resulte determinante la formación de equipos docentes compuestos de profesores de lenguas extranjeras y profesores de materias no lingüísticas para el desarrollo de los programas bilingües, en general (Cano, 2013), y muy en particular, para el desarrollo de materiales docentes. En este sentido es conveniente recordar que el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno no es solo responsabilidad del profesorado de lenguas, sino también de los docentes de las asignaturas de contenidos no lingüísticos.

Junto a la necesidad o dificultad derivada de la formación de equipos bilingües, es de vital importancia que el nuevo contenido no sea transferido sin más al alumnado, en un modelo tradicional de enseñanza, sino que sean estos últimos quienes encuentren las oportunidades necesarias para contribuir a su construcción. En esta dirección (Gondová, 2015) propone que no sea el profesor la única fuente de información para los estudiantes. Son estos segundos quienes deberían tener su espacio para conseguir la información, gracias a un rico y variado input en cualesquiera de las lenguas (L1 o L2) en las que sean capaces de interactuar con el texto.

El *input* desempeña una función determinante en todo este proceso porque su riqueza, variedad, origen y provisión (Dale, van der Es y Tanner, 2011; Gondová, 2015, entre otros) va a contribuir a que alumnos con distintos ritmos y estilos de aprendizaje se puedan sentir cómodos en el desarrollo de las tareas. Dale, van der Es y Tanner (2011) y Gondová (2015) apuntan que este no solo debería incluir textos escritos, sino también emisiones de radio, materiales de internet, vídeos, películas, artículos variados, podcasts, presentaciones audiovisuales, blogs, etc. Todos estos comparten una doble característica: de una parte, la de ser auténticos, y, de otra, la de ser motivadores por su novedad y formato. En cualquier caso, no debe ignorarse la posibilidad de que el *input* que utilicemos en nuestras clases AICLE tenga su fuente en el mundo real, más allá de las paredes de la clase, en la calle o la naturaleza (Roldán Tapia, 2018, por ejemplo).

Como se podrá ver más adelante, en relación con el ajuste del *input* que se realiza en el proceso de diseño de materiales, se aconseja que este no sea ni una mera traducción de la fuente ya publicada en la otra lengua ni una reiteración de la misma tarea o texto en dos o más lenguas diferentes (Gondová, 2015: 156).

2.3. El aprendizaje centrado en el alumno

Si bien la centralidad del alumno en el aprendizaje es un objetivo prioritario en la pedagogía actual, el origen de esta finalidad hay que buscarlo, al menos, en la década de los años noventa del siglo anterior. Como en muchas otras ocasiones, las tendencias en cuestiones metodológicas sufren el efecto del péndulo, que ya describió Swan (1985: 86) en su momento para explicar lo ocurrido en la historia de ELT y que Pérez Cañado (2016) también describe para relatar lo ocurrido con CLIL desde su entusiasmo inicial hasta llegar al momento de las más aceradas críticas.

El aprendizaje centrado en el alumno es un claro ejemplo más de un movimiento pendular (Celce-Murcia, 2001), que coloca al elemento en cuestión en diversos puntos, unos más o menos alejados de otros, dentro de un *continuum*. En este momento de la historia de la didáctica de lenguas estamos en un punto bastante cercano a un extremo de ese *continuum*, como podremos observar en algunos de los trabajos que se referencian.

Por ejemplo, Banegas y Velázquez (2014) destacan el papel determinante que juegan los estudiantes en su propuesta de diseño curricular: con las aportaciones negociadas de estos últimos, su proceso de conformación curricular —de abajo a arriba—, y su enfoque centrado en las personas (*a people-centred approach*). Markovic, Prnjat y Vranes (2016) muestran su pleno convencimiento de que el modelo AICLE es un enfoque

centrado en el aprendiz (*learner-centred*), en el que la transmisión del contenido por parte de los profesores queda desbancada por un modelo que desarrolla en los alumnos el sentido de autonomía y responsabilidad, que refuerza su confianza y motivación y que proporciona, utilizando los términos de Coyle, Hood y Marsh (2010: 1), una experiencia educativa holística.

En ese movimiento pendular, la revisión de las propuestas metodológicas hechas en los últimos años del pasado siglo (Roldán Tapia, 2000) describe un momento anterior, intenso, de desarrollo de la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, de la centralidad del aprendiz con nuevos roles asignados y un nuevo diseño curricular, alentado por el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Campbell y Kryszewska, 1992; Nunan, 1988 y 1993; Tudor, 1992, 1993, 1996, entre otros). Entre los pioneros, Holec (1979: 1) define la autonomía del aprendiz como la habilidad del aprendiz de hacerse cargo de su propio aprendizaje, y, en términos similares, la cita de Tudor (1996: 1) describe la centralidad del alumno dentro el sentir metodológico del momento de la siguiente manera: «It reflects a widespread desire in the language teaching community to develop means of allowing learners to play a fuller, more active and participatory role in the language study».

De todas formas, el aprendizaje centrado en el alumno plantea problemas de diversa índole y origen (Campbell y Kryszewska, 1992: 10-11). En unos casos es el propio aprendiz quien no es partícipe de este enfoque porque cree que solo se aprende del profesor, o porque es muy competitivo y poco cooperativo, o porque su autoestima es tan baja que le hace difícil su participación en las dinámicas de clase. Otra percepción negativa es la del propio profesorado, que es reactivo al cambio o a participar de modelos organizativos de clase para los que no ha sido formado. Una tercera fuente de conflicto es externa al aula y viene definida por las exigencias últimas y finales de las autoridades educativas con respecto al alumnado y el currículum.

Tudor (1996: 3-23) apunta a la conformación del concepto de aprendizaje centrado en el alumno (*learner-centredness*), en un proceso que arranca, aún más atrás, en los años sesenta del siglo pasado y que se va conformando con la influencia de cinco corrientes que cimentan su fundamentación teórica: a saber, el enfoque comunicativo, la corriente humanista en la enseñanza, la investigación en el ámbito de las estrategias, el aprendizaje autónomo y el diseño curricular basado en el aprendiz.

Del enfoque comunicativo se toman dos ideas fundamentales: una, que la lengua es un medio de comunicación para lograr objetivos funcionales y no un mero código que aprender; y la otra, que el contenido de los programas debe basarse en las necesida-

des reales de los aprendices. De la corriente humanista se adopta la idea holística del aprendizaje, que prioriza no solo el aprendizaje de las materias académicas sino de todo aquello que contribuya al desarrollo integral de la persona.

La investigación en el ámbito de las estrategias de aprendizaje ha demostrado que los buenos aprendices, con independencia de su nivel de competencia, utilizan un amplio abanico de estrategias que les permite superar la ambigüedad en el proceso de comprensión. Los estudios sobre el aprendiz autónomo nos han permitido observar que un alto grado de autonomía va paralelo con el desarrollo de la responsabilidad por el propio aprendizaje y que esa autonomía se puede entrenar o potenciar. Por último, el *diseño curricular basado en el aprendiz* (Nunan, 1988) desarrollado en los programas formativos australianos de los años ochenta del pasado siglo coincide con uno de los principios elementales del enfoque comunicativo de acercar las enseñanzas a las necesidades reales de quien aprende una lengua.

2.4. El trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos, al igual que el aprendizaje centrado en el alumno, es otro claro ejemplo de los vaivenes metodológicos a los que asistimos de cuando en cuando (Roldán Tapia, 2017) en el ámbito profesional que nos ocupa: no deja de ser «vino viejo nuevamente embotellado» (*old wine in new bottles*).

Tal y como se presenta en la literatura especializada, el trabajo por proyectos comparte un conjunto de principios determinantes con AICLE y con el aprendizaje centrado en el alumno (Katz y Chard, 1994; Deller y Price, 2007; Dale, van der Es y Tanner, 2011; o Sierra, 2016, entre otros).

Por su diseño, como una tarea de larga duración, puede tener un mayor atractivo para el alumnado que la mera realización de una serie de tareas aisladas de un libro de texto. La importancia que tiene el proceso en este tipo de metodología potencia un mayor nivel de aprendizaje por la permanente búsqueda, utilización, reciclaje y producción de información que se lleva a cabo.

A la misma vez, el alumno también se beneficia del aprendizaje en un entorno colaborativo, en el que la interacción y la negociación son elementos prioritarios para sacar los proyectos adelante. El producto final es el mejor ejemplo donde plasmar la contribución de cada alumno, como individuo con capacidades distintas a los demás. Cada uno contribuye con su mejor habilidad: lingüística, organizativa o creativa. Es una excelente oportunidad de hacer real el principio de inclusión (*no child left behind*).

El proceso de evaluación es otra etapa del proyecto en el que tiene cabida la filosofía del aprendizaje centrado en el alumno. La evaluación la puede hacer el profesor, pero también los alumnos se podrán evaluar a sí mismos y podrán, incluso, co-evaluar a sus compañeros de grupo o de clase.

Para cerrar esta sección quizás resulte interesante traer a colación el trabajo realizado Lasagabaster y López-Beloqui (2015) con alumnos de educación primaria. Los autores querían comprobar el efecto en la motivación de los alumnos que tenía, por una parte, la utilización de un enfoque AICLE frente a la enseñanza tradicional de EFL, y la utilización, por otra, de una metodología basada en el libro de texto frente al trabajo por proyectos. Los resultados obtenidos en centros escolares españoles confirmaron que la adopción del enfoque AICLE sí tiene un impacto positivo en la motivación de este alumno de edades tempranas, mientras que el trabajo por proyectos no arrojó unos resultados tan positivos sobre la motivación como se esperaban.

3. Modelos y estrategias

Como se apuntó en las primeras líneas de este trabajo, (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Czura, 2017; o Hughes, Ortega-Martín y Madrid 2018) el diseño de materiales es una cuestión muy determinante en el establecimiento de parámetros de calidad en este tipo de enseñanza. No pocos son los autores (Coyle 2006a, 2006b; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Meyer, 2010, 2011; Mehisto, 2012; Czura 2017, entre otros) que han propuesto un modelo teórico con el objetivo de alumbrar esta tarea.

Coyle (2006a y 2006b) y Coyle, Hood y Marsh (2010) proponen un modelo holístico, integrador, que da sentido a las actuaciones docentes y al diseño de materiales AICLE. El marco teórico propuesto de las 4 Cs, siguiendo sus iniciales en inglés, *contenido, comunicación, cognición y cultura*, favorece un doble propósito: el de aprender a usar la lengua apropiadamente, mientras que se usa la lengua para aprender de manera eficiente. Además, el aprendizaje va estrechamente ligado a los procesos cognitivos que activan estrategias de orden inferior y superior; mientras que la lengua cobra sentido en su binomio con la cultura; la propia, la de la lengua meta y la de los potenciales interlocutores.

Este modelo de Coyle (2006a y 2006b) va a ser utilizado, a posteriori, por otros autores (Meyer 2010, 2011 o Czura, 2017) para sentar las bases en el desarrollo de sus propias propuestas.

Meyer (2010: 23-24), tomando como base teórica ese mismo esquema de las cuatro Cs (Coyle, 2006a y 2006b), propone su pirámide-AICLE como un modelo integrador en el diseño de materiales. Este modelo se sustenta (Meyer, 2010 y 2011) en los últimos resultados de la investigación en AICLE, la teoría de la adquisición de segundas lenguas, la psicología cognitiva, la observación extensiva de clases bilingües y la metodología de enseñanza de segundas lenguas. Su modelo, pues, se construye sobre los siguientes parámetros:

1. La provisión de un *input* rico, significativo, auténtico y exigente para el alumnado. Este debe conectar, cuanto más mejor, con la vida diaria de los estudiantes y además presentar un formato multimodal, idea en la que además de Meyer (2010) también coinciden, por ejemplo, Dale, van der Es y Tanner (2011).
2. Un andamiaje que garantice un acercamiento exitoso al input proporcionado y que, además, facilite una posterior producción por parte del aprendiz. El andamiaje posibilita la comprensión del contenido lingüístico y curricular de los materiales y permite a los estudiantes culminar de manera más exitosa las tareas de aprendizaje propuestas.
3. Un *pushed output*; una producción en la lengua meta estructurada que permita al alumno hacer el máximo uso posible de los recursos lingüísticos de los que dispone tras las fases de exposición (*input*) y asimilación (*intake*). Es, a todas luces, la misma propuesta que hacía Swain (1985) para el desarrollo de la competencia comunicativa de aquellos alumnos en los grupos avanzados de los programas de inmersión canadiense: la producción de un *comprehensible output*.
4. Un componente intercultural que capacite a los estudiantes para desenvolverse en un mundo globalizado y diverso, en el que la no-uniformidad va a ser la característica principal de su cultura y de las demás.
5. El añadido de unas destrezas de pensamiento (*thinking skills*) de orden superior que eleven la demanda cognitiva de muchos de los materiales ya existentes.
6. Y, por último, un aprendizaje sostenible, que se consigue enlazando el nuevo conocimiento con el conocimiento existente en la memoria a largo plazo del alumno a través de distintas estrategias.

El componente de *calidad* se hace recurrente y aparece de manera regular en el discurso académico al hablar del diseño de materiales. Para satisfacer esta necesidad Mehisto (2012) propone el cumplimiento, al menos, de los siguientes criterios:

- a. Hacer que los objetivos (lengua, contenido y estrategias) y procesos de aprendizaje sean visibles para los aprendices. Lo recomendable es que toda actividad que se realiza tenga un propósito, un objetivo, y que este sea fácilmente identificable por el alumno.

- b. Fomentar de manera sistemática la competencia en el lenguaje académico, en sus siglas inglesas, *CALP*, que entraña una dificultad real para el alumnado de este tipo de enseñanzas.
- c. Propiciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y del aprendizaje autónomo, para que la construcción del conocimiento sea una posibilidad real que desbanque a la mera transmisión de contenidos, como la conocemos ahora.
- d. Incluir distintos formatos de evaluación formativa: auto o coevaluación, por ejemplo, favoreciendo, igualmente, un papel activo del alumno en ese proceso.
- e. Ayudar a crear entornos seguros de aprendizaje, que minimicen los periodos de ambigüedad, que potencien la motivación de los aprendices y que faciliten, a su vez, entornos en los que desarrollar el aprendizaje cooperativo.
- f. Promover el pensamiento crítico, porque es sabido que aquello que supone un reto cognitivo se convierte en una experiencia de aprendizaje mucho más significativa que la que no los es.
- g. Potenciar la fluidez cognitiva que permita al alumno llegar mucho más lejos de lo que este sería capaz de hacer por sí mismo, por medio de un andamiaje de la lengua, de los contenidos y de las estrategias de aprendizaje. Esto supone el aditamento necesario de un apoyo para el alumno, en distintos formatos, para la comprensión de los textos ya existentes.
- h. Contribuir a que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, favoreciendo las tres etapas del proceso de aprendizaje en el uso de materiales, con actividades previas, durante y posteriores, para que el ciclo de exposición, asimilación y producción cobre pleno sentido.

Czura (2017), a su vez, también utiliza el esquema conceptual de las 4 Cs de Coyle (2006a, 2006b) y Coyle, Hood y Marsh (2010) para rechazar el uso de las traducciones de textos originales en la lengua término como materiales de enseñanza AICLE. Desde el punto de vista del *contenido*, los materiales traducidos solo prestan atención a los contenidos curriculares y resultan deficientes para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, rompiendo el equilibrio necesario que demanda una enseñanza dual como AICLE (Martín del Pozo y Rascón Estébanez, 2015). Desde el punto de vista de la *comunicación*, la lengua que presentan estos materiales traducidos ofrece un input que está en un nivel más alto al que posee su potencial usuario que, como aprendiz escolar, necesita de textos con un input comprensible, ligeramente superior a su nivel de competencia: el denominado i+1 de Krashen (1985). En lo relativo a la *cognición*, AICLE no es una mera repetición de lo aprendido en la L1, sino una oportunidad de construcción del conocimiento, con la activación de estrategias de pensamiento de nivel inferior y superior. Por lo que respecta a la *cultura*, un texto traducido ofrece pocas oportunidades para desarrollar una conciencia intercultural y una apreciación de las diferencias intraculturales.

Con ese mismo esquema conceptual de las 4 Cs, Czura (2017) propone unos principios básicos que puedan alumbrar la producción de libros de texto de calidad:

- a. La integración en el mismo texto de contenidos, destrezas lingüísticas y aspectos formales de la lengua.
- b. El énfasis en las destrezas productivas y en la comunicación, con la inclusión de proyectos, estudio de casos, debates, etc.
- c. Una práctica extensiva de vocabulario, así como el uso juicioso de la lengua materna de los estudiantes o de la lengua oficial del sistema educativo.
- d. La provisión de apoyo visual en diferentes formatos que facilite la comprensión, dando verdadero sentido al término andamiaje (Walqui, 2006; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Guerrini, 2009; Gondová, 2015, entre otros).
- e. Una apuesta regular por el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y la activación de destrezas de pensamiento de orden inferior y superior.
- f. La posibilidad de que estos materiales incrementen la conciencia intercultural del alumnado y de que ofrezcan unas condiciones de aprendizaje favorables.

3.1. El andamiaje

Por el término andamiaje se entiende el conjunto de mecanismos con los que el profesor o el diseñador de materiales facilita al alumno la adquisición de la lengua y los contenidos curriculares. Como se ha apuntado con anterioridad, es también uno de los préstamos que la enseñanza de lenguas extranjeras ha hecho a otras metodologías, como AICLE.

La apuesta por el uso de un andamiaje apropiado implica el acercamiento del input en cuestión a la zona de desarrollo próximo del alumno, utilizando la terminología clásica de Vygotsky o al nivel de input comprensible (i+1) de Krashen. De esta forma, se le facilita un mayor nivel de comprensión y producción que el que el propio alumno hubiese conseguido por sí mismo.

Aunque la experiencia de Walqui (2006), al describir su forma de proceder con alumnos migrantes aprendices de inglés, es algo distante a nuestro contexto AICLE, su modelo avanza ideas que a posteriori han tenido un uso importante en otros contextos. Walqui propone seis tipos de estrategias de andamiaje que son particularmente útiles:

- a. Proporcionar un modelo, de manera que el alumno sepa exactamente que se espera de él. Cualquier formato y fuente son útiles, pero lo es mucho más cuando el profesor muestra algún ejemplo de lo que otros alumnos han hecho en años anteriores en similares circunstancias.

- b. Crear puentes, para que los nuevos conceptos y formas y usos lingüísticos se construyan sobre el conocimiento previo del que ya dispone el alumno. Esto se consigue utilizando actividades para activar ese conocimiento ya existente, como la lluvia de ideas, o estableciendo conexiones entre el nuevo conocimiento y el mundo que rodea al alumno, o incluso sus experiencias previas.
- c. Contextualizar, de modo que aquellos textos, ricos en contenido, pero escasos de contexto -como los utilizados en el lenguaje académico-, sean más accesibles al alumno. Esto se consigue, por ejemplo, proporcionando algún apoyo audiovisual que facilite la comprensión del texto. Guerrini (2009) sugiere el uso de imágenes con etiquetas, subtítulos o pies de foto, o la utilización de materiales TIC para acercar el texto a los alumnos. Se trata, utilizando el esquema de los cuatro cuadrantes de Cummins (1984 y 2000) de transformar un material docente que se encuentra en el cuadrante 4 —muy exigente cognitivamente y con poco contexto— a otro, igualmente exigente desde el punto de vista cognitivo, pero apoyado por un contexto mayor que facilita la comprensión.
- d. Construir esquemas de contenido, a través de distintas técnicas, que permitan de una parte, anticipar el contenido del texto oral o escrito al que se van a exponer los alumnos; de otra, presentar el contenido como un bloque organizado con sentido completo; y, finalmente, reducir la carga de desconcierto y ambigüedad que entorpece la comprensión y la adquisición de una nueva lengua. Gerrini (2009) también aboga por utilizar organizadores gráficos de contenido y desarrollar estrategias que favorezcan la integración de lengua y contenidos, presentando, por ejemplo, de manera correlacionada los contenidos/objetivos de la unidad o material junto al componente lingüístico necesario para su desarrollo.
- e. Emplear distintos géneros textuales para presentar en otro formato un texto al que previamente han sido expuestos los alumnos. En términos de uso de la lengua, se trataría de pasar en un *continuum* de la narración al diálogo o viceversa, o de la exposición al informe, etc. Se trata de ofrecer distintas oportunidades para atender a la diversidad de alumnos a través de los distintos requisitos lingüístico-textuales que caracterizan a cada género textual. Es un procedimiento muy similar al que Moore y Lorenzo (2007) llaman *discursificación*, para la adaptación de materiales existentes que no se ajustan a las necesidades de AICLE.

Por último, Mehisto, Marsh y Frigols (2008: 227-229) reutilizan algunas de las anteriores estrategias en su propuesta para transformar materiales auténticos (cuadrante número cuatro de Cummins) en materiales apropiados para AICLE (cuadrante número tres, por ejemplo). Por ejemplo, al igual que Walqui (2006) apostaba por la creación de puentes, Mehisto, Marsh y Frigols (2008) proponen facilitar la comprensión a través de

distintos mecanismos, como el uso de diagramas, que sirven para construir un esquema del contenido, y que ayudan a los aprendices a utilizar la información de un texto para producir otro género textual distinto.

4. Propuesta de creación de materiales centrados en el alumno

El título de un antiguo trabajo (O'Neill, 1991) planteaba el debate de la centralidad del alumno enunciando la cuestión de la siguiente manera: «el mito plausible de la centralidad del alumno o la importancia de hacer las cosas habituales bien».

La conclusión del autor del artículo tenía más que ver con la segunda parte del enunciado, que con la primera. Para él, desterrar aquellas virtudes, ciertamente tradicionales, de lo predecible, el orden, las instrucciones claras, los tiempos fijados, la planificación de actividades, etc, a favor de una moderna y, a la vez, dogmática y pendular centralidad del alumno tenía difícil justificación teórica. Tampoco pensaba que estuviese claro que aquellas clases en formato abierto, con un bajo perfil del profesor, fuesen de las que más beneficio sacase un estudiante. Precisamente, ese formato tan abierto conduciría a actividades menos controladas que, como consecuencia, estarían plagadas de input de baja calidad. Finalmente, un formato de estas características, centrado en el alumno, supondría un menor número de oportunidades de monitorizar todo aquello que cada uno de los aprendices hiciera o dijese en el aula.

El modelo de creación de materiales centrados en el alumno que se propone desde este trabajo parte del eclecticismo y no del dogmatismo alentado por un movimiento pendular extremo (Swan, 1985), del análisis de propuestas anteriores, así como de la observación y la reflexión sobre los procesos que tienen lugar a diario dentro del aula.

Concebir al alumno como centro real del aprendizaje implica la adopción de un conjunto de medidas que hagan cobrar sentido al concepto dentro del aula.

Significa que las decisiones que el profesorado adopte en términos de selección y secuenciación de contenidos, así como de selección y diseño de materiales, aun cumpliendo con los requisitos del currículo legal establecido, deben incorporar en la medida de lo posible temas, input y tareas cercanas a los intereses y al entorno conocido por alumnado. Desde esta postura ecléctica, se incorpora el precepto propio del Enfoque Comunicativo y la enseñanza del Inglés para Fines específicos de acercar el diseño curricular a las necesidades e intereses de los alumnos.

El desarrollo cognitivo de los aprendices se convierte en una prioridad en la actuación docente, como parte integrante de una formación holística: a través del desarrollo de estrategias para aprender a aprender, con la inclusión de tareas de orden superior, con el fomento del pensamiento crítico, etc. Esta formación holística del alumno comparte mucho con la corriente filosófica-pedagógica humanista que ha impregnado la historia de ELT en distintos momentos, pero también con la política europea de desarrollo competencial del alumno (Eurydice, 2002).

La centralidad del alumno en el diseño de materiales también supone que el profesorado proporcione, a través de distintas técnicas de andamiaje, un acercamiento a la lengua y contenidos propios de AICLE, una asistencia en el desarrollo de la tarea y un apoyo en la producción de sus mensajes. Merece la pena, en este sentido, recordar el volumen de estrategias disponibles para acercar el texto, oral o escrito, al nivel de competencia lingüística del alumno y a su nivel de conocimientos previos en la materia no lingüística.

También implica que la actuación del docente debe incorporar, en un formato ecléctico, todos aquellos materiales, métodos, procedimientos y técnicas de clase que favorezcan el desarrollo integral del alumno y la construcción del conocimiento, incluido el trabajo por proyectos y las técnicas de aprendizaje cooperativo, pero también aquellos materiales que priman el trabajo sobre los aspectos formales de la lengua cuando estos sean necesarios. La atención a la diversidad también facilita la centralidad del alumno; y formatos mixtos, por ejemplo, en los que esa atención se desarrolla de manera paralela en el aula, un grupo de alumnos puede trabajar con materiales de forma autónoma, mientras el otro hace un trabajo más guiado por el profesor. De esta manera se incorpora a esta propuesta la dicotomía de larga tradición que distingue entre tareas centradas en el significado o en la forma, tareas del mundo real o tareas facilitadoras, o tareas abiertas o cerradas.

Así mismo supone que los materiales diseñados y empleados deben, igualmente, potenciar que el alumno sea parte activa en todo el proceso de aprendizaje, incluida la evaluación, participando no solo en actividades de autoevaluación, sino también de coevaluación de sus propios compañeros. Como valor añadido, la coevaluación posibilita a los alumnos a desempeñar tanto el papel clásico de *consumidor* de *input*, como el de *productor* de *input*. Es decir, la producción de unos, objeto de la coevaluación, se convierte en una *fente* de *input* para los demás; cobrando pleno sentido, de esta forma, el concepto de alumno como agente activo en la creación de materiales.

El carácter formativo de la evaluación, amén de sus funciones inicial y sumativa, también da sentido a la centralidad del alumno, como consumidor y productor de materiales, por las propuestas de mejora de su aprendizaje que se derivan del proceso evaluador.

Probablemente, la propuesta que hacía O'Neill (1991) queda superada con el tiempo transcurrido: que concebir al alumno como centro real del aprendizaje significa hacer bien lo ordinario, con y para quien es el receptor de nuestra actuación docente, requiere una reflexión sobre lo que es ordinario en el aula, para quién y en qué contexto, y lo que significa hacerlo bien, una *buena praxis*.

La conclusión final debería apuntar en una dirección no excluyente. Concebir la creación de materiales para el alumno, como centro real del aprendizaje, significa incorporar de manera ecléctica aquellos elementos, que la larga historia de ELT y el breve recorrido, en comparación, de AICLE, que potencien el papel central del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Referencias

BANEGAS, D. L. (2014): «An investigation into CIL-related sections of EFL course-books: issues of CLIL inclusion in the publishing market», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 3, pp. 345-359.

BANEGAS, D. L. y VELÁZQUEZ, A. (2014): «Enacting a people-centred curriculum in ELT with teenage learners», *Profile*, 16, 2, pp. 199-205.

CAMPBELL, C. y KRYSZEWSKA, H. (1992): *Learner-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CANO, W. (2013): *Manual CLIL para centros bilingües*. Logroño: UNIR Editorial.

CELCE-MURCIA, M. (2001): «Language teaching approaches: an overview», en Celce-Murcia, Marianne (ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 3-11.

COYLE, D. (2006a): «Content and language integrated learning: motivating learners and teachers», *Scottish Language Review*, 13 <https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/13/SLR13_Coyle.pdf> [última consulta: 28-6-2018].

COYLE, D. (2006b): «Developing CLIL: towards a theory of practice», *APAC Monographs*, 6, pp. 5-29.

COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (2000): «BICS and CALP», en BYRAM, M. (ed.): *Encyclopaedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge, pp. 76-79.

CZURA, A. (2017): «Translation is not enough, the need for pedagogical adaptation in CLIL textbook development», *Porta Linguarum*, 27, pp. 35-46.

DALE, L.; VAN DER ES, W. y TANNER, R. (2011): *CLIL skills*. Haarlem: European Platform.

DELLER, S. y PRICE, C. (2007): *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.

EURYDICE (2002): *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Strasbourg: European Commission.

EURYDICE (2006): *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Strasbourg: European Commission.

FÜRSTENBERG, U. y KLETZENBAUER, P. (2012): «CLIL: from online sources to learning resources», in *Proceedings of the International Conference 'ICT for language learning', 5th edition* <https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/149-CLI02-FP-Kletzenbauer-ICT2012.pdf> [último acceso: 11-6-2018].

GÓMEZ PARRA, M. E. (2016): «Diseño de materiales bilingües e interculturales en educación infantil», en AMOR, María Isabel; LUENGO-ALMENA, Juan Luis y MARTÍNEZ, María (eds.): *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*. Granada: Editorial Atrio, pp. 39-47.

GÓMEZ PARRA, M. E. y HUERTAS ABRIL, C. A. (2018): «Gender within CLIL: design and validation of a template to analyze Primary Education textbooks», en AMOR, María Isabel; OSUNA, Mercedes y PÉREZ, Elisa (eds.): *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe*. Barcelona: Octaedro, pp. 53-57.

GONDOVÁ, Danica (2015): «Selecting, adapting and creating CLIL materials», en POKRIVČÁKOVÁ, Silvia et al. (eds.): *CLIL in foreign language education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, pp. 153-163 <<http://www.klis.pf.ukf.sk/en/publications/257-selecting-adapting-and-creating-clil-materials>> [último acceso: 5-6-2018].

GONZÁLEZ PORTO, J. (2018): «Evaluación de los programas AICLE en Galicia», en ORTEGA-MARTÍN, J. L.; HUGHES, S. P. y MADRID, D. (coord.): *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 127-139.

GUERRINI, M. (2009): «CLIL materials as scaffolds to learning», en MARSH, D. y MEHISTO, P. *et al.* (eds.): *CLIL practice: perspectives from the field*. Jyväskylä: CCN, University of Jyväskylä, pp. 74-84.

HOLEC, H. (1979): *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

HUGHES, S. P.; ORTEGA-MARÍN, J. L. y MADRID, D. (2018): «Proyecto de investigación para la evaluación de los programas AICLE», en ORTEGA-MARTÍN, J. L.; HUGHES, S. P. y MADRID, D. (coord.): *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 31-40.

KATZ, L. G. y CHARD, S. C. (1994): *Engaging children's minds: the project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

KRASHEN, S. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.

LASAGABASTER, D. y LÓPEZ-BELOQUI, R. (2015): «The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation», *Porta Linguarum*, 23, pp. 41-57.

MADRID, D.; GÓMEZ PARRA, M. E. y ORTEGA-MARTÍN, J. L. (2018): «Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía», en ORTEGA-MARTÍN, J. L.; HUGHES, S. P. y MADRID, D. (coord.): *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 41-53.

MARKOVIC, L.; PRNJAT, Z. y VRANES, A. (2016): «Promoting learner autonomy through CLIL classes in higher education», in *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences (EPESS) 2016*, vol. 4, pp. 444-447 <<http://dergipark.gov.tr/epess/issue/30322/334183>> [último acceso: 27-6-2018].

MARSH, D. (2013): *The CLIL trajectory: educational innovation for the 21st century i-generation*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

MARTÍN DEL POZO, M. Á. y RASCÓN ESTÉBANEZ, D. (2015): «Textbooks for content and language integrated learning: policy, market and appropriate didactics?», *Foro de Educación*, 13, 18, pp. 123-141 <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.007>> [último acceso: 28-6-2018].

MARTÍNEZ AGUDO, J. (2018): «Análisis de la calidad de los programas de AICLE en Extremadura», en ORTEGA-MARTÍN, José Luis; HUGHES, Stephen P. y MADRID, Daniel (coord.): *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 55-65.

- MEHISTO, P. (2012): «Criteria for producing CLIL learning materials», *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, pp. 15-33.
- MEHISTO, P.; MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2008): *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- MEYER, O. (2010): «Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies», *Pulso*, 33, pp. 11-29.
- MEYER, O. (2011): «Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for CLIL planning and teaching», en EISENMANN, M. y SUMMER, T. (eds.): *Basic issues in EFL teaching*. Heidelberg: Universitätsverlag, pp. 295-313.
- MOORE, P. y LORENZO, F. (2007): «Adapting authentic materials for CLIL classrooms», *ViewZ (Vienna English Working Papers)*, 16, 3, pp. 28-35.
- NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1993): «From learning-centredness to learner-centredness», *Applied Language Learning*, 4, 1-2, pp. 1-18.
- O'NEILL, R. (1991): «The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well», *ELT Journal*, 45, 4, pp. 293-304.
- PÉREZ CAÑADO, M. L. (2012): «CLIL research in Europe: past, present and future», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 3, pp. 315-341.
- PÉREZ CAÑADO, M. L. (2016): «From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9, 1, pp. 9-31.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2000): «El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica», *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 218-232.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2017): «Project work in CLIL classrooms: old wine in new bottles», en GÓMEZ PARRA, M. E. y JOHNSTONE, R. (coord.): *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 159-169.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2018): «Content and language integrated in nature: trekking CLIL», en AMOR, M. I.; OSUNA, M. y PÉREZ, E. (eds.): *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe*. Barcelona: Octaedro, pp. 29-33.

RUIZ GÓMEZ, D. (2015): «A practical approach to CLIL in L2 content-based courses: methodological guidelines for the Andalusian bilingual classroom», en MARSH, D.; PÉREZ CAÑADO, M. L. y RÁEZ PADILLA, J. (eds.): *CLIL in action: voices from the classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 14-30.

SIERRA, J. M. (2016): «Cooperative projects in a CLIL course. What do students think?», en LASAGABASTER, D. y DOIZ, A. (eds.): *CLIL experiences in secondary and tertiary education. In search of good practices*. Bern: Peter Lang, pp. 69-97.

SWAIN, M. (1985): «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», en GASS, S. y MADDEN, C. (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 235-253.

SWAN, M. (1985): «A critical look at the Communicative Approach (2)», *ELT Journal*, 33, 2, pp. 76-87.

TUDOR, I. (1992): «Learner-centredness in language teaching: finding the right balance», *System*, 20, 1, pp. 31-44.

TUDOR, I. (1993): «Teacher roles in the learner-centred classroom», *ELT Journal*, 47, 1, pp. 22-31.

TUDOR, I. (1996): *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

WALQUI, A. (2006): «Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, 2, pp. 159-180.

8. La mejora de la segunda lengua en AICLE

Ángela María Larrea Espinar
Universidad de Córdoba

Resumen

Desde que el Consejo de Europa impulsara el plurilingüismo, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) se ha convertido en una de las principales propuestas a nivel educativo. Los programas AICLE en nuestro continente promueven el aprendizaje de una lengua extranjera, mayoritariamente el inglés. Dada la importancia de esta lengua en la sociedad actual, no resulta extraño que este tipo de programas hayan proliferado respaldados también por el apoyo popular. La creciente e imparable publicación de estudios pone de manifiesto la necesidad de desgranar todos los aspectos del complejo proceso de aprendizaje y uso no solo de la lengua, sino también de los contenidos. Dado que nuestro capítulo indaga en la mejora de la segunda lengua o lengua extranjera, que para nuestro propósito serán términos intercambiables, abordaremos solo las investigaciones relacionadas con el ámbito lingüístico. De este modo, el objetivo de nuestro estudio es determinar en qué medida AICLE ayuda a mejorar el nivel de competencia de la lengua vehicular, en este caso, la lengua extranjera. Con esa finalidad, comenzaremos con un preámbulo que examina los inicios y las características principales de AICLE en Europa en relación al tema central de este capítulo: la competencia lingüística del alumnado participante en programas bilingües. Proseguiremos detallando las teorías de adquisición lingüística que le confieren fundamento, así como los sustentos metodológicos, y acabaremos refiriéndonos a los beneficios que proporcionan estos programas. El bloque principal de nuestro trabajo realiza una revisión exhaustiva de los estudios previos relacionados

con el desarrollo y la adquisición de destrezas para poder determinar si un aprendizaje integrado contribuye a mejorar el nivel de la lengua extranjera. De esta manera, examinaremos los resultados de las investigaciones agrupándolas según el tipo de destreza: productiva oral (*speaking*), productiva escrita (*writing*), receptiva oral (*listening*) y receptiva escrita (*reading*). También le dedicaremos unos epígrafes al análisis de otros aspectos lingüísticos relevantes como la pronunciación, el vocabulario y la morfosintaxis. Asimismo, resulta pertinente dedicar unas líneas a la motivación, puesto que numerosos estudios relacionan el aprendizaje de la lengua con una mayor motivación y la participación en programas AICLE. Una vez considerados los hallazgos en torno a las principales destrezas y aspectos, procederemos a dar respuesta al interrogante que enmarca este capítulo y extraeremos algunas reflexiones claves para el futuro de AICLE.

Palabras clave: AICLE, educación bilingüe, competencias lingüísticas, destrezas productivas, destrezas receptivas.

1. Introducción

El fenómeno de la globalización ha supuesto cambios económicos y sociales a nivel mundial. En consecuencia, la Comisión Europea actúa de manera proactiva y en 1978 comienza a fomentar el plurilingüismo promoviendo la enseñanza a través de varias lenguas: «[...] encouraged teaching in schools through the medium of more than one language» (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 8). Este fue el punto de inflexión para el desarrollo de AICLE (CLIL en inglés por su acrónimo). El aprendizaje integrado de lengua y contenido es un enfoque educativo en el que se emplea una lengua adicional para la enseñanza y el aprendizaje tanto de lengua como de materias curriculares no lingüísticas. De este modo, la característica esencial de AICLE es que presenta un doble objetivo, «a dual-focused approach» (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008: 9), integrando la enseñanza lingüística y de contenidos en esa otra lengua.

AICLE se suele emplear como término genérico para referirse también a ciertos programas de educación bilingüe como la enseñanza de lengua a través de contenidos (CBI en inglés) o los programas de inmersión, que se implantaron en Estados Unidos y Canadá principalmente. Sin embargo, Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010: 1) argumentan que la diferencia principal entre dichos programas y la concepción de AICLE a nivel europeo es el empleo de una lengua extranjera, no de una segunda lengua. En español, el acrónimo ya recoge esta particularidad (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Así, varias asignaturas del currículum se imparten con y

a través de una lengua extranjera a la que los estudiantes no tienen acceso en su entorno social. Esta lengua extranjera es generalmente el inglés, debido principalmente a su carácter internacional: «Despite attempts to foster the presence of diverse foreign languages, the real picture is that English is the predominant foreign language in CLIL programmes in primary and secondary education» (Lasagabaster, 2017: 4-5).

La puesta en práctica de AICLE se ha potenciado desde una doble perspectiva: desde el diseño de políticas a nivel nacional y europeo, y desde el respaldo popular, en concreto de padres y de profesores, convirtiéndose en la mayor iniciativa dentro del ámbito educativo europeo (Heras y Lasagabaster, 2015: 72). Así, se marca como objetivo educativo que los ciudadanos sean competentes en, al menos, tres lenguas habladas en la Unión Europea. Dalton-Puffer (2011: 183-184) resume las características principales de los programas AICLE en Europa:

- La lengua de instrucción es una lengua extranjera o una lengua franca, no una segunda lengua; es decir, no es una lengua que se emplee regularmente en esa sociedad.
- El inglés es la lengua que predomina en estos programas, reflejando la importancia del inglés como lengua internacional de comunicación hoy en día.
- Los profesores comprometidos con estos programas suelen ser hablantes no nativos de la lengua extranjera. Además, no suelen ser especialistas en la lengua extranjera, sino profesores especialistas en otras materias, puesto que el contenido que se imparte en la lengua extranjera suele ser de perfil académico, científico o profesional.
- Las sesiones de AICLE se programan, pues, como sesiones de una asignatura de contenido no lingüístico (Música, Geografía, etc.) mientras que la lengua extranjera sigue siendo una asignatura aparte impartida por especialistas en esa lengua.
- Menos del 50 % del currículum se suele impartir en lengua extranjera en los programas AICLE.
- Este tipo de programas se suelen poner en marcha una vez que los estudiantes ya han adquirido habilidades de lectoescritura en su lengua nativa, es decir, son menos comunes en los primeros ciclos de educación primaria.

En resumen, en este entorno AICLE se entiende como «an educational approach in which a foreign language is used as the medium of instruction to teach content subjects for mainstream students» (Nikula, Dalton-Puffer y Llinares, 2013: 70). Las asignaturas de contenido que suelen escogerse para este tipo de programas son Ciencias, Educación Física, Informática y Educación Artística (Roquet y Pérez Vidal, 2017).

2. El aprendizaje de idiomas en el entorno AICLE

En lo referente a la adquisición lingüística, AICLE se concibe como una alternativa a la enseñanza de idiomas convencional (Heras y Lasagabaster, 2015). Así, en los programas AICLE, la lengua posee una finalidad significativa y real puesto que se usa tanto como vehículo de comunicación como para aprender contenidos curriculares. Las teorías de adquisición lingüística señalan que este entorno natural es idóneo para que se lleve a cabo el aprendizaje. Así, «content-based situations help steer learners' attention from language forms to things accomplished and meanings conveyed through language» (Dalton-Puffer, 2011: 195). De hecho, Roquet y Pérez Vidal (2017) exponen que tanto el modelo de adquisición lingüística de Krashen, en particular la Hipótesis del Input (1985), como algunos modelos cognitivos interaccionistas (Long, 1996; Gass, 1997) sostienen que este uso significativo en el aula proporciona *input* de calidad, así como oportunidades para la práctica y negociación de significados, requisitos indispensables para el desarrollo lingüístico.

En cuanto a la metodología, AICLE ofrece una versión actualizada del enfoque comunicativo:

Communicative language teaching was one step towards providing a more holistic way of teaching and learning languages, but for various reasons, especially relating to authenticity, has been insufficient in realizing the high level of authenticity of purpose which can be achieved through CLIL (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 5).

De esta manera, los programas AICLE mejoran el nivel de autenticidad de la enseñanza comunicativa. El uso de la lengua extranjera viene justificado por la enseñanza de contenidos y esto reduce la ansiedad (Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009), creando un ambiente más participativo. En resumen, la metodología de los programas AICLE se sustenta en la comunicación, proporcionando *input* abundante y variado y promoviendo una amplia producción lingüística (Swain, 1985). Además, se refuerza el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de estrategias cognitivas, esenciales para que el nuevo contenido se pueda aprender a través de la lengua extranjera. De este modo, los pilares metodológicos de AICLE se asientan en conceptos como la construcción mental, el andamiaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior e inferior, la atención a la diversidad y las inteligencias múltiples (Nieto Moreno de Diezmas, 2016). De hecho, los objetivos de AICLE se resumen en las 4 Cs del currículum (Coyle, Hood y Marsh, 2010):

- Cognición (aprendizaje y procesos mentales).
- Contenido (materia curricular).
- Comunicación (aprendizaje y uso de la lengua).
- Cultura (desarrollo del conocimiento intercultural y de la ciudadanía global).

Por todo ello, los programas AICLE han proliferado en Europa y particularmente en España (Lasagabaster, 2017). Sin embargo, hay que considerar que la característica más relevante de AICLE es la enorme variedad de prácticas que engloba (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010). Así, antes de poner en práctica cualquier modelo Coyle, Hood y Marsh (2010) aconsejan tener en cuenta los factores operativos (como la disponibilidad de profesorado y la evaluación), y el grado del programa (enseñanza parcial o total a través de la lengua extranjera). En cualquier caso, la variable fundamental «seems to be a quantitative one, captured in the question 'how much foreign language exposure do students get?'» (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010: 2). Por tanto, los programas pueden ser de corto o largo plazo (durando semanas o años); también hay diferencias entre programas de baja, media o alta intensidad. La combinación de variantes es, pues, muy extensa.

2.1. Ventajas de AICLE

AICLE ha venido a representar el gran cambio en la enseñanza de lenguas: «a catalyst for change in language education» (Marsh y Frigols, 2007: 33). Aunque el enfoque comunicativo había revolucionado la enseñanza de idiomas, las constricciones del currículo (desde hace un tiempo enfocado a exámenes oficiales) acabaron por mermar el aspecto comunicativo y práctico de este enfoque en el aula. Así, en la práctica sigue primando lo académico, se trata más la forma que el contenido y se da más importancia a las habilidades receptivas (Roquet y Pérez Vidal, 2017). De este modo, AICLE pretende mejorar los programas regulares de enseñanza de lengua extranjera. En esta línea, AICLE representa «un valor añadido» (Bonnet, 2012:66), lo cual se traduce en una serie de beneficios según Lasagabaster (2017):

- No obstaculizar el desarrollo de la lengua nativa ni el aprendizaje de contenido.
- Impulsar la dimensión afectiva, favoreciendo la motivación de los estudiantes en lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Enriquecer la terminología específica.
- Fomentar la competencia comunicativa intercultural.
- Favorecer el aprendizaje no formal e implícito haciendo hincapié en el significado y en la comunicación.
- Promover la comunicación fluida entre profesor y estudiante y entre los propios estudiantes.

- Mejorar la competencia lingüística en la lengua extranjera, en particular, la destreza oral.
- Desarrollar la competencia lingüística general en la lengua meta, y en concreto la destreza oral.

3. Estudios sobre la competencia lingüística en el alumnado AICLE

Como hemos mencionado anteriormente, existe una multiplicidad de estudios sobre el impacto de AICLE. El mayor inconveniente, no obstante, es que la mayoría de ellos ha abordado solo el aprendizaje de la lengua y más en concreto la competencia en lengua extranjera, relegando el aprendizaje de contenidos (Sierra, Gallardo del Puerto y Ruiz de Zarobe, 2011: 318). Puesto que se aleja de la temática de este capítulo, no vamos a profundizar en los estudios sobre el aprendizaje de contenidos en AICLE. No obstante, en líneas generales, y pese a algunas voces críticas (Dalton-Puffer, 2011: 188-189), las investigaciones realizadas sugieren que la enseñanza AICLE no dificulta el aprendizaje de contenidos (Nieto Moreno de Diezmas, 2016: 83).

Puesto que el objetivo de este capítulo es determinar en qué medida AICLE ayuda a mejorar el nivel de la lengua vehicular, nos centraremos en el área de aprendizaje de la lengua para revisar las investigaciones previas vinculadas al desarrollo de destrezas. Así, los estudios llevados a cabo indican que AICLE ayuda a mejorar las destrezas de la lengua extranjera (Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010). Sin embargo, no debemos asumir que todos los aspectos de la competencia lingüística se ven favorecidos por igual (Ruiz de Zarobe, 2011). De este modo, predominan los trabajos que analizan las diferentes destrezas o incluso más específicamente, qué subcompetencias lingüísticas se ven más o menos desarrolladas en AICLE. No es de extrañar, pues, que la Lingüística Aplicada sea el marco teórico y metodológico más común, y dentro de este, la Adquisición de Segundas Lenguas:

This means that CLIL students' language mastery has often been approached from the perspective of how well they (often in comparison to those receiving regular language instruction) master specific areas of language' (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010:11).

La investigación comparativa dentro de este marco muestra que los estudiantes de los programas AICLE dominan mejor la lengua extranjera que el alumnado de programas

convencionales de inglés como lengua extranjera (ILE) (Alonso, Grisaleña y Campo, 2008; Jexenflicker y Dalton-Puffer, 2010; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Lasagabaster, 2008; Loranc-Paszylk (2009); Lorenzo, 2010; Navés, 2011; Navés y Victori, 2010; Várkuti, 2010). No obstante, los estudiantes no siempre pueden atestiguar un nivel más alto en todas las destrezas o competencias lingüísticas. Es por ello que, a continuación, revisaremos los resultados de los estudios previos en relación a las destrezas y aspectos lingüísticos para determinar los posibles beneficios de este tipo de programas.

3.1. Destreza productiva oral (*speaking*)

Normalmente, el programa AICLE se asocia con ventajas como la fluidez oral (Hüttner, 2009) o la competencia comunicativa. Sylvén (2017:60) explica que AICLE ofrece la oportunidad de usar la lengua en un contexto real: «[...] offer ample opportunity to try out the language in various real-life situations, all with the goal of understanding and learning the content of the subject at hand». Igualmente, Dalton-Puffer (2011: 187) mantiene que la mayor y más evidente ventaja de AICLE es la producción oral espontánea del alumnado. Como tal, existe un gran cuerpo de estudios comparativos que corroboran que, en comparación con estudiantes de programas convencionales, los estudiantes AICLE obtienen mejores resultados en todos los aspectos de la destreza productiva oral (Hüttner y Rieder, 2010; Maillat, 2010; Ruiz de Zarobe, 2010). Asimismo, se ha determinado el impacto positivo de AICLE en relación a algunos aspectos de la producción oral como la autoconfianza (Dalton-Puffer, 2008), la fluidez (Bret Blasco, 2011), la morfología y la complejidad sintáctica (Lázaro Ibarrola, 2012) o las características menores narrativas (Hüttner y Rieder-Bünemann, 2007). En esta línea, Ruiz de Zarobe (2011: 145) sostiene que la influencia positiva de AICLE se observa en la destreza oral, en concreto en los aspectos de fluidez y en la asunción de riesgos. El estudio de Nieto Moreno de Diezmas (2016) también confirma los resultados positivos de AICLE en la producción e interacción oral. Es más, esto corrobora los hallazgos de Sylvén (2006) y Dalton-Puffer, Hüttner, Schindelegger y Smit (2009) en referencia a las autoevaluaciones en las que los estudiantes AICLE puntúan más alto sus habilidades orales que los estudiantes de programas regulares.

3.2. Destreza productiva escrita (*writing*)

La competencia escrita no es una de las destrezas que se ve más favorecida por el aprendizaje integrado (Dalton-Puffer, 2007; 2008). No obstante, el estudio de Lasagabaster (2008) muestra una superioridad de los estudiantes AICLE. Por otro lado, las investigaciones de Navés y Victori (2010) y de Navés (2011) sugieren que los estudian-

tes AICLE aventajan a los regulares en ciertos aspectos de la competencia escrita como la fluidez, la variedad léxica y la complejidad sintáctica, lo cual también concuerda con el estudio de Jexenflicker y Dalton-Puffer (2010). Asimismo, el análisis de Ruiz de Zarobe (2010) muestra que los estudiantes AICLE puntúan mejor que los regulares en general y de manera específica en los apartados de contenido y vocabulario. De esta manera, Dalton-Puffer (2011: 187) expone que AICLE no influye de manera tan clara en macro-aspectos de la competencia escrita: «cohesion and coherence, discourse structuring, paragraphing, register awareness, genre, and style». En esa misma línea, Ruiz de Zarobe (2011: 146) coincide en que las categorías menos desarrolladas son la precisión y las habilidades discursivas. Sin embargo, el estudio de Roquet y Pérez Vidal (2017: 508) entre estudiantes AICLE y estudiantes del programa convencional arroja resultados positivos en cuanto al aspecto de la precisión en la competencia escrita: «What stands out from this study is that the CLIL addition actually means a significant gain in accuracy». Por último, la investigación de Nieto Moreno de Diezmas (2016: 96) se aleja de los resultados anteriores para volver a corroborar que los estudiantes AICLE obtienen ligeramente mejor resultados que los estudiantes de ILE en aspectos como el vocabulario, la fluidez y la ortografía, pero puntúan más bajo en el uso de estructuras gramaticales.

The lower results of CLIL learners in this area were in keeping with the findings of some studies (Ackerl, 2007; Navés, 2011) which showed gains in lexical and morphosyntactic complexity lagging behind improvements in other domains of writing such as accuracy.

En cuanto a los estudios que comparan la destreza productiva escrita en lengua nativa y lengua vehicular (Llinares y Whittaker, 2006), los resultados ponen de manifiesto que existen deficiencias en ambas lenguas.

3.3. Destreza receptiva oral (*listening*)

Puesto que la comprensión auditiva es una destreza receptiva, Dalton-Puffer (2008) la incluye dentro de los aspectos que se ven afectados positivamente en la enseñanza AICLE. No obstante, los estudios de Lasagabaster (2008) y Navés (2011) apuntan a que no queda tan claro que AICLE contribuya al mayor desarrollo de esta destreza. En esta línea, Ruiz de Zarobe (2011) sostiene que existen resultados contradictorios y, aunque la incluye de manera tentativa en los aspectos favorables, sugiere que hacen falta más estudios que lo evidencien. Finalmente, la investigación de Nieto Moreno de Diezmas (2016) confirma los resultados de los estudios precedentes, ya que los estudiantes AICLE obtuvieron una puntuación algo más baja que los del programa de inglés conven-

cional pero no lo suficientemente significativa. Además, «CLIL learners also showed significantly higher mastery for [...] global comprehension and identification of details in oral texts (listening)» (Nieto Moreno de Diezmas, 2016: 97).

3.4. Destreza receptiva escrita (*reading*)

Dalton-Puffer (2007) menciona las destrezas receptivas dentro de las áreas de la lengua en las que AICLE contribuye de manera positiva. De hecho, el estudio de Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe y Cenoz (2006) concluye que los estudiantes de enseñanza AICLE obtuvieron mejores notas en la prueba de comprensión lectora que los alumnos de ILE. Por ello, Ruiz de Zarobe (2011: 145) incluye la comprensión lectora como un área que se ve beneficiada mediante la instrucción AICLE. No obstante, la investigación de Nieto Moreno de Diezmas (2016) muestra que, aunque el alumnado AICLE obtuvo mejores resultados en comprensión lectora que el alumnado de ILE, la diferencia fue menor de lo que se esperaba. En concreto, esta autora señala que los alumnos AICLE aventajaron a los alumnos regulares en algunos aspectos de esta destreza, pero solo en la comprensión de relaciones espacio-temporales la diferencia fue significativa: «outperformed their peers in some reading skills, such as global comprehension, use of L1 as a reference, identification of details, and understanding of space-time relations, but differences were only significant in the latter dimension» (2016: 97).

3.5. Pronunciación

La pronunciación no es uno de los aspectos que más se mejora a través de AICLE (Dalton-Puffer, 2008). El estudio de Gallardo del Puerto, Gómez Lacabex y García Lecumberri (2009) indica que los estudiantes AICLE tienen un acento extranjero más comprensible y menos «irritante» que los estudiantes regulares. No obstante, Ruiz de Zarobe (2011: 143) explica que estas características no dependen exclusivamente de la competencia fonológica y pueden deberse a otros factores como la fluidez oral, la competencia léxica y/o la competencia gramatical. Así, Dalton-Puffer (2011) recopila los datos de diferentes estudios previos y concluye que los efectos positivos de AICLE sobre el aspecto fonético son moderados. Por su parte, Ruiz de Zarobe (2011) también concluye que no queda demostrado el efecto positivo de AICLE sobre la pronunciación en relación al nivel de acento extranjero. Sin embargo, esta autora también sugiere que si la exposición a la lengua extranjera es una variable fundamental en el aprendizaje de esa lengua «CLIL may provide a suitable context for the development of phonological competence, provided other properties such as the quality of the input are met» (Ruiz de Zarobe, 2011: 143).

3.6. Vocabulario

El desarrollo del léxico es fundamental en AICLE, puesto que la integración de lengua y contenidos crea la situación perfecta para aprender vocabulario (de manera explícita o implícita) en un contexto real. Así, el desarrollo y adquisición léxica se citan generalmente como exponentes de los beneficios de la metodología AICLE. Son numerosos los estudios que ponen de manifiesto la mayor riqueza y sofisticación léxica que conlleva este tipo de aprendizaje (Jiménez Catalán, Zarobe y Cenoz, 2006; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Moreno Espinosa, 2009). Dalton-Puffer (2008) confirma que el vocabulario es uno de los aspectos más positivamente desarrollados en AICLE. No obstante, Ruiz de Zarobe (2011: 136) hace una distinción entre vocabulario receptivo y productivo y sugiere que, en el caso del vocabulario productivo, los resultados de los estudios no son tan evidentes. Dalton-Puffer (2011), sin embargo, afirma que tanto el vocabulario receptivo como el productivo es mayor en general en los estudiantes AICLE, y se basa en los estudios de Jexenflícker y Dalton-Puffer (2010), Lo y Murphy (2010), y Ruiz de Zarobe (2010): «Studies concur that CLIL students' receptive and productive lexicon is larger overall, contains more words from lower frequency bands, has a wider stylistic range, and is used more appropriately» (Dalton-Puffer, 2011: 186).

3.7. Morfología y sintaxis

Según Dalton-Puffer (2008), los alumnos AICLE tienen ventaja en cuanto al desarrollo de los aspectos morfológicos de la lengua, pero no ocurre lo mismo con los aspectos sintácticos. En el caso de la morfología, los estudios muestran que los estudiantes AICLE no obtienen mejores resultados en todos los componentes (Martínez Adrián y Gutiérrez Mangado, 2009). Dalton-Puffer (2011: 187) señala que los componentes morfológicos con mejores resultados son la complejidad de la frase, la inflexión afijal y el uso de referentes. En ese mismo sentido, Ruiz de Zarobe (2011) sostiene que algunos aspectos morfológicos se ven favorecidos en este tipo de aprendizaje mientras que los sintácticos no se ven tan beneficiados.

3.8. Motivación

Aunque no es un componente de la lengua ni una destreza, la motivación es un factor decisivo para el aprendizaje de un idioma: «Motivation can have a fundamental impact on the learning process» (Sylvén, 2017:51). Así, muchos estudios han analizado la motivación y los resultados afectivos de la enseñanza AICLE tanto desde una perspectiva comparativa (entre grupos de enseñanza integrada y grupos regulares), como desde el análisis del desarrollo de la motivación en grupos de AICLE. Enmarcado en esta últi-

ma perspectiva, Lasagabaster (2017) lleva a cabo un estudio longitudinal y corrobora que la motivación de los estudiantes AICLE es relativamente estable, en línea con los resultados de investigaciones previas (Lasagabaster y Doiz, 2015; Rumlich, 2016).

Entre los trabajos comparativos, Sylvén (2017) analiza si AICLE ofrece un contexto más motivador que el aprendizaje de idiomas convencional. Sus conclusiones ponen de manifiesto que AICLE parece ofrecer de partida más posibilidades de motivación que las clases regulares de inglés, puesto que los alumnos declaran sentir menos ansiedad y tener una actitud más positiva. Sin embargo, los resultados preliminares del estudio longitudinal muestran que gran parte de las diferencias iniciales entre alumnado AICLE y alumnado regular desaparecen en tres años. Por tanto, esta autora (2017: 61) puntualiza que si de verdad queremos fomentar la actitud positiva y la motivación de los estudiantes, se debe salvar la distancia entre el ideal de una clase AICLE y la realidad, constreñida en muchos casos por factores tan diversos como el currículum, el tiempo, la falta de recursos, la formación del profesorado y la colaboración entre educadores.

4. Conclusiones

Sea como fuere, el alcance de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en Europa en cuanto al impacto de AICLE es muy positivo, tanto desde la perspectiva lingüística como del contenido (Roquet y Pérez Vidal, 2017). En lo que respecta al apartado lingüístico, los estudios en general muestran que la metodología AICLE ayuda a alcanzar un mayor nivel de competencia en inglés (Nieto Moreno de Diezmas, 2016: 97). El análisis por destrezas ha venido también suscitado por los resultados de los programas de inmersión canadienses, donde se atestiguó un desequilibrio entre el nivel de destrezas receptivas que alcanzaban los estudiantes, similar al de los hablantes nativos, y el de destrezas productivas, que se hallaba muy por debajo del nivel nativo (Cummins y Swain, 1986; Genesee, 1991). Ruiz de Zarobe (2011) afirma que en el entorno europeo no existe ese desequilibrio, pero sí que hay cierta disparidad incluso entre destrezas de la misma categoría. Por tanto, ciertas destrezas receptivas y productivas se ven aventajadas, como la comprensión lectora, la oral y algunos aspectos de la competencia escrita, en concreto, la fluidez, la variedad léxica y la complejidad léxica y sintáctica (Ruiz de Zarobe, 2011: 135). Igualmente, se ven favorecidos algunos aspectos morfológicos, el vocabulario receptivo y los resultados afectivos. Por ello, es más preciso hablar de subcompetencias o aspectos concretos que se ven beneficiados en AICLE:

Rather than debating which competences are most benefited, we should concern ourselves more with which areas or subskills have been most positively affected, because, even with the most favourably affected skills, not all the linguistic aspects are developed to the same extent (Nieto Moreno de Diezmas, 2016: 84).

En general, las investigaciones parecen indicar que AICLE ejerce un efecto positivo en el desarrollo de la lengua vehicular, pero es fundamental continuar realizando estudios que aborden no solo el nivel de mejora de la lengua extranjera o la segunda lengua, sino también la consecución de contenidos.

Asimismo, pese a que los resultados son muy esperanzadores, debemos ser cautelosos con nuestras expectativas, ya que, como advierten Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010: 282) no existe un denominador común sobre el que realizar los estudios comparativos; es decir, los grupos de estudiantes no son homogéneos y a esto se añade el hecho de que los programas AICLE suelen ser opcionales. Además, es arriesgado extraer conclusiones generales cuando no solo los estudios se realizan en distintos niveles educativos, sino que también: «studies may well have different analytical foci, make use of different types of data, and come from contextually very different situations» (*ibid.* 283). Estas reservas no pretenden desmerecer los trabajos realizados, sino sugerir la necesidad de encontrar esos puntos comunes que nos conduzcan hacia resultados indiscutibles. En esta línea de reflexión, nos unimos a la preocupación de Sylvén (2017) de que a veces existe una disparidad entre la concepción ideal y la realidad del programa AICLE. En este sentido, Navés puntualiza que:

One of the salient characteristics of successful content and language integrated learning is that instruction takes place in long-lasting, carefully designed *programmes* which provide *massive* exposure to the target language. In Europe, unfortunately, we are far from having genuine CLIL programmes (2011: 181).

Finalmente, creemos que es igualmente relevante analizar la situación para que la práctica educativa se acerque al ideal, puesto que si se dan las condiciones óptimas, los resultados de AICLE podrían ser incluso más optimistas.

5. Referencias

ALONSO, E.; GRISALEÑA, J. y CAMPO, A. (2008): «Plurilingual education in secondary schools: analysis of results», *International CLIL Research Journal*, 1, 1, pp. 36-49.

BRET BLASCO, A. (2011): «Implementing CLIL in a primary school in Spain: The effects of CLIL on L2 English learners' oral production skills», Unpublished research paper, Universitat Autònoma de Barcelona <[https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/169743/Treball %20de %20recerca.pdf?Sequence=1](https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/169743/Treball%20de%20recerca.pdf?Sequence=1)> [último acceso: 4-7-2018].

BONNET, A. (2012): «Towards an evidence base for CLIL: how to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research», *International CLIL Research Journal*, 1, 4, pp. 65-78.

COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: CUP.

CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and Practice*. Nueva York: Longman.

DALTON-PUFFER, C. (2007): *Discourse in Content and Language Integrated Learning*. Ámsterdam: John Benjamins.

DALTON-PUFFER, C. (2008): «Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe», en DELANOY, W. y VOLKMANN, L. (eds.): *Future perspectives for English language teaching*. Heidelberg: Carl Winter, pp. 139-157.

DALTON-PUFFER, C. (2011): «Content-and-language integrated learning: from practice to principles?», *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 182-204.

DALTON-PUFFER, C.; HÜTTNER, J.; SCHINDELEGGGER, V. y SMIT, U. (2009): «Technology-geeks speak out: what students think about vocational CLIL», *International CLIL Research Journal*, 1, 2, pp. 17-25.

DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (2010): «Charting policies, premises and research on content and language integrated learning», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 279-291.

GALLARDO DEL PUERTO, F.; GÓMEZ LACABEX, E. y GARCÍA LECUMBERRI, M. (2009): «Testing the effectiveness of content and language integrated learning in foreign language contexts: assessment of English pronunciation», en RUIZ DE ZAROBÉ,

Y. y JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (eds.): *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, pp. 215-234.

GASS, S. (1997): *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

GENESEE, F. (1991): «Second language learning in schools settings: lessons from immersion», en REYNOLDS, A. (ed.): *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 183-201.

HERAS, A. y LASAGABASTER, D. (2015): «The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning», *Language Teaching Research*, 19, 1, pp. 70-88.

HÜTTNER, J. (2009): «Fluent speakers-fluent interactions: on the creation of (co)-fluency in English as a Lingua Franca», en MAURANEN, A. y RANTA, E. (eds.): *English as a Lingua Franca: studies and findings*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, pp. 274-297.

HÜTTNER, J. y RIEDER-BÜNEMANN, A. (2007): «The effect of CLIL instruction on children's narrative competence», *VIEWS*, 16, 3, pp. 20-27.

HÜTTNER, J. y RIEDER-BÜNEMANN, A. (2010): «A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 61-80.

JEXENFLICKER, S. y DALTON-PUFFER, C. (2010): «The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 169-89.

JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2009): «The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction», en RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (eds.): *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, pp. 81-92.

JIMÉNEZ CATALÁN, R. M.; RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y CENOZ, J. (2006): «Vocabulary profiles of English Foreign Language learners in English as a subject and as a vehicular language», *VIEWS*, 15, 3, pp. 23-27.

KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis*. Nueva York: Longman.

LASAGABASTER, D. (2008): «Foreign language competence in content and language integrated learning», *Open Applied Linguistics Journal*, 1, pp. 31-42.

LASAGABASTER, D. (2017): «Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective», *Modern Language Journal*, 101, 3, pp. 583-596.

LASAGABASTER, D. y DOIZ, A. (2015): «A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors», *Applied Linguistics*, 38, 5, pp. 688-712.

LÁZARO IBARROLA, A. (2012): «Faster and further morphosyntactic development of CLIL vs. EFL Basque-Spanish bilinguals learning English in high-school», *International Journal of English Studies*, 12, 1, pp. 79-96.

LLINARES, A. y WHITTAKER, R. (2006): «Oral and written production in social science», *VIEWS*, 15, 3, pp. 28-32.

LO, Y. Y. y MURPHY, V. A. (2010): «Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong», *Language and Education*, 24, pp. 215-238.

LONG, M. H. (1996): «The role of the linguistic environment in second language acquisition», en RITCHIE WILLIAM, W. C. y BHATIA, T. K. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Nueva York: Academic Press, pp. 413-68.

LORANC-PASZYLIK, B. (2009): «Integrating reading and writing into the context of CLIL classroom: some practical solutions», *International CLIL Research Journal*, 1, 2, pp. 46-53.

LORENZO, F. (2010): «CLIL in Andalusia», en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.): *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp. 2-11.

MAILLAT, D. (2010): «The pragmatics of L2 in CLIL», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 39-60.

MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2007): «CLIL as a catalyst for change in language education», *Babylonia*, 3, pp. 33-37.

MARTÍNEZ ADRIÁN, M. y GUTIÉRREZ MANGADO, M. J. (2009): «The acquisition of English syntax by CLIL learners in the Basque country», en RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (eds.): *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, pp. 176-196.

MEHISTO, P.; MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2008): *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

MORENO ESPINOSA, S. (2009): «Young learners' L2 word association responses in two different learning contexts», en RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y JIMÉNEZ CATALÁN, R.

M. (eds.): *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, pp. 93-111.

NAVÉS, T. (2011): «How promising are the results of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency?», en RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; SIERRA, J. M. y GALLARDO DEL PUERTO, F. (eds.): *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*. Berna: Peter Lang, pp. 103-128.

NAVÉS, T. y VICTORI, M. (2010): «CLIL in Catalonia: an overview of research studies», en RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y LASAGABASTER, D. (eds.): *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, pp. 30-54.

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, pp. 81-101.

NIKULA, T.; DALTON-PUFFER, C. y LLINARES, A. (2013): «CLIL classroom discourse: research from Europe», *Journal of Immersion and Content-Based Language*, 1, 1, pp. 70-100.

ROQUET, H. y PÉREZ VIDAL, C. (2017): «Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning contexts? The case of writing», *Applied Linguistics*, 38, 4, pp. 1-24.

RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2010): «Written production and CLIL: An empirical study», en DALTON-PUFFER, C.; NIKULA, T. y SMIT, U. (eds.): *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 191-209.

RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2011): «Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research», en RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; SIERRA, J. M. y GALLARDO DEL PUERTO, F. (eds.): *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*. Berna: Peter Lang, pp. 129-153.

RUMLICH, D. (2016): *Evaluating bilingual education in Germany: CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Frankfurt: Peter Lang.

SIERRA, J.; GALLARDO DEL PUERTO, F. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2011): «Good Practices and Future Actions in CLIL: Learning and Pedagogy», en RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; SIERRA, J. M. y GALLARDO DEL PUERTO, F. (eds.): *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*. Berna: Peter Lang, pp. 317-338.

SYLVÉN, L. K. (2006): «Extramural Exposure to English among Swedish School Students and the CLIL Classroom», en ESSE8 Conference, Londres, agosto.

SYLVÉN, L. K. (2017): «Motivation, second language learning and CLIL», en LLINARES, A. y MORTON, T. (eds.): *Applied linguistics perspectives on CLIL*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 51-65.

SWAIN, M. (1985): «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», en GASS, S. y MADDEN, C. (eds.): *Input in second language acquisition*. Nueva York: Newbury House, pp. 235-256.

VÁRKUTI, A. (2010): «Linguistic benefits of the CLIL approach: measuring linguistic competences», *International CLIL Research Journal*, 1, 3, pp. 67-79.

C. Enseñanza bilingüe

9. El lugar de la cultura en el aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE)

Antonio R. Raigón Rodríguez
Universidad de Córdoba

Resumen

El enfoque de aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE) supone una apuesta por la capacitación del alumnado. Este tipo de formación, eminentemente impulsada por sus ventajas en la mejora de la competencia lingüística (Lorenzo, 2010), no puede dejar de lado el aprendizaje cultural. El lugar que debe ocupar la cultura en la enseñanza de idiomas continúa siendo motivo de discusión y controversia. Partiendo de un análisis del concepto de cultura, este trabajo pretende ilustrar la evolución de este debate y lo que puede aportar en referencia al aprendizaje cultural el enfoque AICLE. En primer lugar, trataremos de definir el término cultura, deteniéndonos particularmente en la división entre cultura oculta y visible. Posteriormente, revisaremos cómo la relación indisoluble entre la cultura y la lengua afecta la enseñanza de idiomas. Tras visitar el modelo de las 4 Cs de Coyle (2007), consideraremos qué cultura ha de formar parte esencial en el enfoque AICLE, estableciendo conexiones con las ideas de Byram, su competencia comunicativa intercultural (CCI) y el desarrollo del entendimiento intercultural. Concluiremos este capítulo con nuestra visión sobre qué cultura debe enseñarse en el aula de AICLE.

Palabras clave: Cultura, AICLE, CCI, aprendizaje de idiomas, comprensión intercultural.

1. Introducción

Formarse a través de una lengua que no es la propia ha sido parte de la historia de la humanidad desde hace miles de años. A pesar de esto, no podemos afirmar que se trate de un tipo de enseñanza homogénea. En primer lugar, no podemos realizar analogías con la enseñanza bilingüe en la que la segunda lengua no es extranjera a los participantes o en el país donde se enseña. Es decir, no debemos comparar las experiencias de AICLE en España con la enseñanza bilingüe de Canadá, Estados Unidos o Luxemburgo, ni siquiera con los sistemas bilingües en comunidades con dos lenguas cooficiales. De este modo, entenderemos como AICLE el enfoque integrado en el que la lengua y el contenido se contextualizan como un continuo y en el que no existe una prioridad implícita por ninguno de ellos (Coyle, 2007: 545). Este debe ser el principio que identifique un enfoque que es, esencialmente, variado y heterogéneo. Según algunos estudios que refiere esta misma autora, existen hasta un total de 200 tipos de programas AICLE diferentes, caracterizados por su flexibilidad y diversidad.

El lugar de la cultura en este tipo de enseñanza supone una suerte de cuadratura del círculo. La cultura no puede ser un añadido a modo de quinta competencia en la enseñanza integrada de contenidos y lengua, ya que es una fuerza transversal que lo une todo y lo sostiene. Así es como lo definen Coyle, Hood y Marsh (2010: 54): «Culture is not a postscript. It is a thread which weaves its way throughout any topic or theme».

La potencialidad que ofrece AICLE para el desarrollo de destrezas interculturales en el alumnado es proporcional a la dificultad que presenta esta tarea, que viene heredada de la complicada relación entre la enseñanza de idiomas tradicional y la cultura. Para Coyle (2009: 105), «CLIL offers potentially powerful opportunities for developing intercultural learning at many different levels which lie beyond those offered in more traditional language learning settings». Igualmente, Méndez García (2012, 2013) ve en AICLE un medio idóneo para la concienciación cultural del alumnado y el desarrollo de la comprensión intercultural («intercultural understanding»).

Pero AICLE viene a atajar un problema más acuciante. En el caso de nuestra región particular, se han introducido avances normativos para paliar el bajo nivel de competencia en lenguas extranjeras, a pesar del hecho de que el alumnado cursa más de diez años en un segundo idioma entre primaria y secundaria. Este hecho no es exclusivo de Andalucía. Según el último Eurobarómetro disponible (European Commission, 2012: 15), el 54 % de los europeos puede mantener una conversación en una lengua extranjera con normalidad. Este dato contrasta con el obtenido por los españoles, que a pesar de haber mejorado sus resultados del anterior estudio siete años antes, solo alcanzan el 46 %, ocupando el puesto 22 de los 27 países analizados.

El *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (2005: 27) tenía entre sus objetivos el «alcanzar la competencia plurilingüe y pluricultural» del alumnado. Una de las acciones clave articulada en un programa específico era la implantación de 400 centros bilingües en los siguientes cuatro años (2005-2009). Este primer paso ha supuesto que en la actualidad Andalucía cuente con más de mil centros bilingües. Dentro del *Plan* también se señala la necesidad de formar una ciudadanía global e intercultural: «se potenciará la educación intercultural dirigida al conjunto del alumnado con el objeto de incrementar la sensibilización intercultural, promover la tolerancia e implantar el respeto mutuo entre el alumnado de distintos orígenes lingüísticos y culturales» (*ibid.*, 56).

Más recientemente (2016), la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha vuelto a incidir en la importancia de favorecer la interculturalidad en el aula, incluyéndolo como un objetivo específico en su nuevo *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía* (PEDLA). Para esta institución, que ha favorecido el crecimiento de AICLE como herramienta de desarrollo competencial, «el conocimiento de lenguas incluye un componente sociocultural, de manera que el alumnado a la vez que incorpora nuevos idiomas experimenta la reconstrucción de su propia identidad» (2016: 28).

Sin embargo, pensar que la mera exposición a una lengua extranjera en un modelo de inmersión lingüística (en entorno académico) va a producir un cambio sustancial en los valores de los estudiantes es confiar demasiado en un proceso que, aunque sea natural, no resulta inherente, como explica Coyle (2009). Así, la mayoría de los autores insisten en que la integración de la cultura es una necesidad: «integrating cultural opportunities into the CLIL classroom is not an option, it is a necessity» (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 64). A pesar de ello, podemos encontrar autores que advierten que, aunque las ventajas que ofrece AICLE para el aprendizaje cultural tienen su impacto positivo, suponen una pequeña parte de lo que, en su esencia, son políticas para el desarrollo instrumental de la lengua (Lorenzo, 2010: 3).

2. Definición de cultura

Antes de abordar el lugar de la cultura en el aula AICLE hemos de intentar acotar un concepto que, por su naturaleza, es inabarcable. Además, en el apartado siguiente, fundamentaremos la afirmación de que se trata de un concepto intrínsecamente unido al lenguaje, aunque naturalmente también lo referenciamos aquí.

Desde el punto de vista de Marsh (2009), la cultura como fenómeno humano tiene su origen en su comportamiento de origen animal, biológico e instintivo:

The biological aims, such as access to nutriment, defense from hostile predators and environment, and procreation, lead to the development of recurring patterns of behavior which enable the members of a group to function as a whole in satisfying their individual and group needs. These collections of patterns of behavior (...) can reasonably be called culture(s) (2009: 13).

La forma mediante la cual las comunidades han sido capaces de evolucionar desde este estado de protocultura es a través de la habilidad para retener conocimiento a través de lenguaje, en un primer momento oral, pero de manera más acelerada con la llegada del código escrito.

Valdiviezo y Nieto (2015) sugieren que el término cultura es dinámico, poliédrico, anclado en su contexto, dialectal, construido socialmente y determinado por factores sociales, económicos y políticos. Resulta particularmente interesante cuando señalan la naturaleza arbitraria del estándar cultural:

In essence, then, culture is deeply entangled with economic and political privilege, or the lack of it. This means that the tastes, values, languages, and dialects that have the greatest status are usually associated with the dominant social class. This is not because these tastes, values, languages, or dialects are inherently better than others, but rather because the group with the greatest power in a society has determined that their tastes, values, languages, and so on, are the ones with higher social prestige (Valdiviezo y Nieto, 2015: 94).

Por otra parte, no es sino en contacto con la «alteridad» como podemos determinar lo que nos hace diferentes. Esto nos lleva a un ejercicio de comparación entre lo conocido y lo ajeno. De hecho, históricamente, «el concepto, tal y como lo entendemos, se remonta al siglo XVIII y muy en conexión con el siglo XVI, cuando se produce la expansión de Europa allende los mares» (Ruiz de Lobera, 2004: 26). Solo en contacto con un grupo diferente, somos capaces de visualizar nuestras propias características culturales, que antes consideramos como universales al ser humano debido a nuestra naturaleza etnocéntrica.

Otra visión relevante se presenta con la dicotomía entre la naturaleza y lo creado por el ser humano: «La cultura es la parte del entorno fabricada por el hombre» (Herskovits, 1949: 17).

Uno de los focos en la definición del término cultura ha sido el aspecto subjetivo del mismo. Desde finales del siglo XX, encontramos autores como Clanet que realzan este aspecto: «La cultura es el conjunto de formas imaginarias/simbólicas que mediatizan las relaciones de un sujeto con otros y consigo mismo y, más ampliamente, con el grupo y el contexto» (1990: 16).

Es obvio que los estímulos externos se interpretan de acuerdo con nuestro proceso de socialización dentro de un grupo cultural concreto. La cultura, como medio de interpretar el mundo, nos hace ver la misma realidad de un modo muy diferente. La cultura actúa como una lente a través de la cual observamos lo que nos rodea, como describe la metáfora atribuida a la escritora Anaïs Nin, «we don't see things as they are, we see them as we are».

Siguiendo la tendencia del subjetivismo cultural, García, Pulido y Montes (1999: 70) afirman que «cada individuo posee su versión propia, personal y subjetiva de la cultura que los demás le atribuyen, y esa versión es diferente a la de los otros miembros componentes de su grupo». Bruner (1984: 152) afirma que «el hombre no es una isla, completa en sí misma, sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea», definición que resuena al célebre poema de John Donne y con la que nos hace reflexionar acerca de la naturaleza compleja de la herencia cultural.

Finalmente, hemos de detenernos en una de las metáforas que mejor sintetiza la naturaleza compleja de la cultura. Según Weaver (1986), la cultura es como un iceberg: los comportamientos externos son una pequeña parte de la realidad completa que supone el hecho cultural, pero son los únicos visibles. Además, la parte «sumergida», que está compuesta por las creencias y los valores, difícilmente cambia de manera sustancial con el paso del tiempo. El análisis de esa parte subyacente nos ayuda a comprender los comportamientos externos.

Partiendo de la célebre metáfora del iceberg cultural del propio Weaver, Pusch y La Brack (2003) argumentan que todo lo que es perceptible y que se sitúa, por así decirlo, por encima del nivel del agua en el caso del iceberg, está compuesto por la 'Cultura' con mayúscula. La 'cultura' con minúscula estaría compuesta, al contrario, por lo subjetivo, lo complejo, lo no explícito. Esta 'cultura' la componen los valores que se encuentran en la parte oculta del iceberg. En su naturaleza menos explícita radica el *quid* de la cuestión, ya que son estos valores ocultos los que motivan los comportamientos externos y son, por tanto, los más importantes de aprender y los más difíciles de adquirir.

3. La cultura, la lengua y la enseñanza de idiomas

De igual modo que la forma en la que somos socializados determina cómo vemos el resto del mundo que nos es ajeno, la lengua que hablamos determina nuestra manera de ver el mundo y nuestra organización mental según Sapir y Whorf (Sapir, 1958). Esta naturaleza indivisible de la cultura y la lengua es esencial para la enseñanza de idiomas. Lakoff (1987) explica cómo el uso metafórico de la lengua hace que los hablantes conceptualicen, de una manera u otra, ideas que no siempre coinciden en otras culturas y que serían difícilmente traducibles. Asimismo, Novinger (2001: 47) ilustra el tratamiento radicalmente diferente que la cultura sioux da al tiempo y señala cómo esta tribu de nativos americanos carece de palabras para expresar «llegar tarde» o «esperar a alguien».

Durante mucho tiempo, la relación entre la cultura y la lengua ha sido tratada por muchos autores (para una selección de los más importantes, se puede consultar Risager, 2011). La relación entre ambas ha sido central en la investigación relacionada con el aprendizaje de idiomas en los últimos años. Mitchell y Myles (2004: 235) afirman que no se puede aprender una lengua desprovista de su cultura y que el aprendizaje de la una apoya el de la otra. Weninger y Kiss (2013) establecen tres etapas en la evolución de la percepción de la cultura como parte de la enseñanza de idiomas.

La primera etapa tiene lugar en la segunda mitad del siglo pasado y se extiende hasta 1990. En esta fase, la cultura era un objeto de estudio y se presentaba como tal, esto es, una serie de hechos relacionados con las culturales nacionales de la lengua objeto de aprendizaje.

La segunda comienza en la última década del siglo XX, coincidiendo con el desarrollo de teorías surgidas con el enfoque comunicativo años antes, en la que el lugar de la cultura en el aula de lengua extranjera sufre un cambio. Se desarrolla la noción de conciencia cultural como punto de partida para el aprendizaje cultural. Ya no se habla de cultura como un conjunto de comportamientos y artefactos visibles (cultura con 'C' mayúscula), sino que también forman parte de ella las creencias, los valores y las actitudes, que algunos autores denominan «cultura con minúscula» (Tomalin y Stemplesky, 1993) y que Hall (1976) llamó «cultura interna». Simultáneamente, y a la luz de la posición del inglés como lengua internacional global, incluso se pone en tela de juicio qué cultura ha de ser objeto de aprendizaje en el aula (Prodromou, 1992). La llegada del enfoque intercultural (Byram, 1997) supone un hito en la relación entre la cultura y la lengua. El objetivo deja de ser la mimetización del hablante nativo para formar un alumnado competente interculturalmente, que sea capaz de comunicarse en entornos

y con interlocutores culturalmente diversos. Asimismo, deben ser capaces de poner en suspenso sus propias creencias con el fin de tener una perspectiva flexible para decodificar mensajes y comportamientos ajenos. La competencia comunicativa intercultural, nacida del trabajo de Byram, requiere pues actitudes, conocimientos, destrezas y habilidades que permitan el desarrollo autónomo y la conciencia crítica. Aunque muchos autores han trabajado en el desarrollo de esta competencia (por ejemplo, Chen, 2003 y Gudykunst, 2004), el modelo sigue actualizándose. En cualquier caso, existe consenso en cuanto a que las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental deben estar incluidas (Chao, 2013).

La tercera etapa de la evolución de la cultura en la enseñanza de idiomas comienza con el nuevo siglo, cuando ya parece demostrado que la cultura es un concepto que trasciende las fronteras nacionales por su complejidad. Tal y como se estructura la nueva enseñanza competencial (Trilling y Fadel, 2009), el objetivo principal debe situarse en la formación de una ciudadanía políticamente consciente (Byram, 2011).

Sobre todo en las dos primeras etapas, la complejidad del concepto de cultura hizo que muchos autores optaran por una perspectiva maximalista, en la que la cultura (normalmente nacional) se muestra como una entidad monolítica y estática y que determina en gran medida el comportamiento individual de sus componentes. El más relevante de estos académicos es Hofstede (2001) con su teoría de las dimensiones culturales. De este modo, siguiendo los principios de la escuela norteamericana de comunicación intercultural (*cross-cultural*) en los negocios, este autor hace una clara distinción entre culturas y defiende un «determinismo» cultural que, a día de hoy, está descartado como enfoque válido para el aula de lenguas extranjeras. Por contra, y acertadamente en nuestra opinión, Marsh (2009:11) defiende una alternativa minimalista que se adecúa más a nuestras necesidades: «The alternative minimalist perspective is largely intercultural. It allows a greater focus to be placed on the individual and the situation and is heavily linked to the notion of situational analysis. It is also of greater hands-on value for the individual to enhance intercultural communication performance (...)».

Para realzar la indivisible relación entre lengua y cultura, Byram (2017) usa como objetivo la enseñanza de *languaculture*, término introducido por Friedrich (1989), y que para el propio Byram representa lo que podríamos y deberíamos enseñar en el aula. Al igual que el contenido y la lengua se integran en el proceso de aprendizaje, la cultura no puede quedar fuera, sino que se tiene que integrar como parte esencial del mismo (Mitchell y Myles, 2004; Kramsch, 1993).

4. El modelo de las 4 Cs

Los modelos que han intentado integrar la enseñanza cultural dentro del enfoque AICLE resultan herederos (o deudores en parte) del modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (Méndez García, 2012). Uno de los más reseñables es el de Coyle. Según sus propias palabras, desarrolla el modelo de las 4 Cs influida por las teorías de Mohan (Coyle, 2007). El concepto parte de una visión holística para desarrollar pedagogías integradas de contenido y lengua a través del uso conjunto de los elementos que componen AICLE. Así, según la propia autora: «The framework is built on the premise that quality CLIL is dependent on understanding and operationalising approaches which will not be found solely in the traditional repertoires of either language teaching or subject teaching» (*ibid.*, 549). Una pedagogía novedosa requiere, por tanto, un enfoque novedoso que permita estructurar la enseñanza de manera realmente integrada.

El modelo de las 4 Cs se centra en la interrelación entre el contenido (relacionado con la asignatura que se enseña), la comunicación (o la lengua, que son términos intercambiables dentro del modelo), el pensamiento (*cognition* en inglés) y la cultura (o conciencia de las creencias y valores socioculturales propios y ajenos). La relación entre los citados elementos conduce al aprendizaje (de contenido y su consiguiente desarrollo cognitivo), a la adquisición de una lengua (y de los valores culturales que las lenguas transmiten consigo mismas) y a la exposición a experiencias interculturales. De este modo, Coyle sigue la corriente ilustrada en el apartado anterior, considerando la lengua y la cultura conceptos inseparables.

Dentro del currículo que propone el modelo de las 4 Cs, AICLE ha de reunir las siguientes características:

- Es un vehículo que permite explorar la relación entre la lengua y la cultura, para examinar los comportamientos, las actitudes y los valores.
- Se produce en un contexto y utiliza contenidos que enriquecen el aprendizaje del alumnado en referencia a su cultura y las culturas ajenas.
- Promueve la ciudadanía global.
- Busca favorecer de manera activa la comprensión intercultural, planificando y proporcionando oportunidades que permitan reflexionar sobre diferentes culturas, tradiciones, valores y comportamientos (Coyle, Holmes y King, 2009: 13-14).

Coyle alude a Byram cuando usa el término comprensión intercultural, que resulta fundamental para ella en AICLE: «involves competence-building and intercultural

learning. It involves the development of attitudes such as curiosity and openness and the capacity to relativise values and beliefs. It is not restricted to the language classroom and is fundamental to realizing CLIL» (2009: 109). De hecho, en el ya célebre esquema, la comprensión intercultural está representada por un círculo que engloba y conecta a los cuatro elementos, simbolizando la labor del aprendizaje intercultural en el modelo.

5. La cultura en AICLE: ¿qué cultura? Desarrollo del «intercultural understanding»

Como ya hemos indicado, no podemos establecer analogías entre la enseñanza bilingüe y AICLE. Uno de los objetivos de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos, por ejemplo, es la biculturalidad, entendida como la capacidad de funcionar en dos sistemas lingüístico-culturales diferentes sin dificultad (Valdiviezo y Nieto, 2015). En estos contextos, los bilingües (de herencia) suponen un enriquecimiento cultural para la sociedad en la que viven, se convierten en puentes entre ambas culturas. En cambio, el objetivo cultural de los programas AICLE no tiene nada que con este alumnado. A pesar de ello, hay consideraciones de las que se pueden extraer analogías:

Acknowledging the significance of culture means a number of things. For one, it means using authentic curricula and other materials in instruction. (...) Materials from Spain, which were the most numerous, were inappropriate because of the geographic context, the cultural referents, and in many cases, the syntax and vocabulary. As a result of these limitations, for the first several years of bilingual programs in the United States, teachers either had to develop their own materials or rely on materials devoid of authentic cultural referents. Today many more authentic and culturally based curricula and other instructional materials are available (*ibid.*, 96).

La fortaleza de los nuevos programas reside en el uso de material auténtico, que hace que el alumnado se identifique y que vea su realidad reflejada. Pero la pregunta que sigue sin contestarse es: ¿la cultura de quién?

Uno de los problemas que señala Sylvén (2017: 63) es que, si consideramos el inglés como «una destreza básica», una herramienta de comunicación entre hablantes no nativos generalmente, parece artificial integrar una cultura en el currículo AICLE, ya que no podríamos determinar qué cultura específica sería esta. Si el inglés ha dejado de ser una lengua nacional con una herencia cultural particular, la enseñanza cultural

que se ha venido llevando a cabo en el aula de lengua extranjera no se adecúa al enfoque integrado de lengua y contenido. El inglés como lengua internacional no tiene una relación verdadera con ninguna cultura en particular y es esta naturaleza la que la hace una lengua tendente a la «hibridación» (Kramsch, 2014).

Por otra parte, no debemos olvidar la idea que hemos introducido anteriormente cuando hemos tratado de definir el concepto cultura: ni la pertenencia a un país ni el uso de una lengua deben considerarse variables únicas en la identidad cultural de una persona. Partiendo de la base de que los individuos se comportan como tales y las generalizaciones son útiles pero inexactas, nuestro enfoque no puede perpetuar la visión turística que critica Kramsch (1991) con su teoría de las cuatro Fs («food, fairs, folklore and statistical facts»). Coyle, Hood y Marsh (2010: 64) señalan el peligro que puede suponer quedarse en la superficie: «...although raising cultural awareness is a starting point, often this resides in the ‘foods and festivals’ approach». Esta visión reduccionista está presente en los libros de texto de nuestro alumnado de lengua extranjera (Raigón-Rodríguez y Larrea-Espinar, 2015). En ellos, no solo se descuida el aprendizaje de la cultura en general, sino que dentro de las culturas específicas que se presentan, se ignoran las creencias y actitudes, centrándose únicamente en los comportamientos externos y los artefactos. Byram nos recuerda el papel crucial que desempeñan las editoriales en los cambios de paradigma en la enseñanza de idiomas, debido al uso generalizado que la mayoría de los docentes hace de ellos: «Textbook writers also play their role in policy-making and implementation since it is in textbooks that teachers can find suggestions for methods and materials, and might introduce these into their thinking and their teaching even without the impulse of examinations» (Byram, 2017: 275).

Esta situación no es nueva. De acuerdo con Buttjes (1990), la enseñanza de idiomas siempre ha tendido hacia la supresión de las diferencias culturales entre sociedades en un proceso de «descontextualización lingüística» que separa la lengua y la cultura en todos los niveles, reflejándose en todos los aspectos de la actividad docente: «In the classroom, language is thus presented as a construct and system to be taught, with special emphasis on one standard variety and on correctness in grammar and spelling» (1990: 54).

Por lo descrito anteriormente, partimos con dos problemas: la elección de la cultura que ha de enseñarse en el aula y la naturaleza heterogénea y fluida dentro de un mismo grupo de esta misma cultura específica.

La solución parece estar en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y no en un proceso de aculturación a una cultura específica que ni siquiera podríamos determinar:

It is paramount to emphasise that the relationship between CLIL, plurilingualism, foreign language learning and ICC in this context does not aim at acculturation. ICC endeavours to endow individuals with the knowledge, attitudes and skills required to meet and enjoy otherness in all its manifestations, not just restricting learners' scope to a specific target community of a particular language (Méndez García, 2013: 271).

Según esta autora, el fin ha de ser capacitar al alumnado para enfrentarse a una variedad incalculable de encuentros interculturales con participantes de contextos diversos.

El campo de la interculturalidad nos permite observar al individuo como una entidad separada de su identidad cultural y nacional (Marsh, 2009). Esto nos sitúa fuera de la visión simplista, prefabricada e inequívoca del concepto de cultura, que afirma que la cultura determina el comportamiento individual y la interacción con otros. Así, Marsh defiende que esta homogeneidad de la que se parte es altamente cuestionable: «there may be a blending of two or more significantly different styles; conceptualization processes may differ; interlanguage may interfere with communication processes; all intercultural communication takes place in situations which may have a marked effect on the character and outcome of the communication (...)» (*ibid.*, 26).

6. Conclusiones

Es necesario ir más allá de la pragmática de los objetivos urgentes, que se centran únicamente en el desarrollo de la competencia instrumental, e integrar los objetivos importantes en el aula. El desarrollo de la comprensión intercultural del alumnado se hace hoy más necesario que nunca. Debemos escuchar a Bennett, Bennett y Allen cuando nos advertían de que el que aprende una lengua sin aprender cultura corre el riesgo de convertirse en un «imbécil con fluidez» (2003: 237, en inglés en el original).

Integrar el aprendizaje cultural es una necesidad de mejora en un modelo AICLE. Como ya hemos abordado en este capítulo, la dificultad consiste en pasar de una toma de conciencia de los valores culturales propios al desarrollo de una capacidad crítica para ser competente interculturalmente. En por ello que en la práctica la cultura se aborda con ejemplos individuales que se quedan en lo superficial:

In many curricula, the quick-fix solution lies in defining culture as the mores associated with different peoples such as predominant religions, festivals, food and music. In essence, this stance relies on a knowledge

base of so-called facts and figures. There is no automatic link between learning a foreign language and becoming a citizen of the world. Indeed, one could argue that in the modern language classrooms, culture is often dealt with either by encouraging learners to take in the role of tourists to deal with the spurious 'how to' rather than understanding 'why' (Coyle, 2009: 106).

Aunque estudiar en otra lengua es un paso hacia la comprensión intercultural, esto no es suficiente. Este acercamiento a la alteridad debe realizarse a través de medidas concretas: «It could be argued that in the CLIL classroom the use of appropriate authentic materials and intercultural curricular linking can contribute to a deeper understanding of difference and similarities between cultures, which in turn impacts on discovering 'self'» (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 55).

De este modo, AICLE puede proporcionar al alumnado las herramientas para acercarse a la alteridad, para desarrollar actitudes y habilidades interculturales y para conseguir un nivel de conciencia crítica cultural que les permita percibir sus prácticas sociales y motivaciones como una manera viable, entre otras muchas, de entender lo que sucede en el mundo (Méndez García, 2013: 282).

Ya que la carga de trabajo que necesitan afrontar los profesores de las materias es enorme, entendemos que el paso más apropiado se puede dar desde el aula de LE hacia el contenido, buscando diseños curriculares transversales que se centren en valores culturales y el desarrollo de la comprensión intercultural, en lugar de solamente usar los libros que no hacen sino aportar materiales culturalmente neutros o estereotípicos. Por supuesto, esto supone un esfuerzo mucho mayor en el desarrollo de materiales y la coordinación con el resto del profesorado.

Aunque AICLE permite la interacción con personas de otras culturas, promoviendo actitudes positivas hacia ellas y su cultura, el desarrollo de la competencia intercultural, que supone uno de los grandes beneficios de este sistema de enseñanza según Coyle (2009), no es automático y necesita atención específica (Méndez-García, 2012).

El estudio de esta última autora demuestra que existe un aumento de actitudes positivas hacia otras culturas en los entornos AICLE estudiados, pero que también se observa cierta regresión en Bachillerato. No obstante, Méndez-García (2012: 210) afirma que los tres factores que apoyan esta mejora en la competencia intercultural del alumnado son la implicación de los padres, el papel de los lectores (nativos) y la posibilidad de participar en intercambios. Esto deja entrever que hay margen de me-

jora en el desarrollo intercultural del alumno en AICLE, ya que estos factores podrían perfectamente disociarse este enfoque.

La duda que algunos investigadores puedan tener acerca de dónde radica entonces la ventaja en el uso de AICLE, si lo comparamos con la enseñanza de idiomas tradicional, la despejan Lasagabaster y Sierra:

The explanation could lie in the fact that a CLIL approach provides more intense exposure and more meaningful opportunities to use the target language. Language is best learned in authentic situations and, if traditional FL learning is compared with good CLIL practice, the latter is clearly far ahead in this respect (2009: 13).

Otro problema, generalizado para el desarrollo de la CCI, es la evaluación de la adquisición de las actitudes, comportamientos y creencias que componen el aprendizaje cultural. Como explica Byram, las investigaciones en este campo han de orientarse hacia la evaluación de la competencia intercultural, cuyas variables muy extendidas en el mundo de los negocios, son inapropiadas para el alumnado: «The question of assessment—in a form which would be useful in schools— remains largely unexplored by myself or others, even though there is much written about assessment in that other field: training for international business and commerce» (Byram, 2017: 274).

Finalmente, nos gustaría acabar con una reflexión de Kramsch (2014) acerca de la paradoja de la globalización: cuanto más usemos la misma lengua, cuanto más conectados estemos, más fragmentada estará la realidad y más difícil se hará entendernos los unos a los otros. Vivimos, en definitiva, dentro de la ilusión de que todos somos iguales. Es por ello que la capacitación cultural, el desarrollo de una conciencia crítica cultural es más necesaria que nunca, porque nunca estuvimos tan cerca.

7. Referencias

- BENNETT, J.; BENNETT, M. y ALLEN, W. (2003): «Developing intercultural competence in the language classroom», en DALE, L.; LANGE, R. y PAIGE, M. (eds.): *Culture as the core: Perspectives in second language learning*. Greenwich: Information Age, pp. 237-270.
- BRUNER, J. S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BUTTJES, D. (1990): «Teaching foreign language and culture: social impact and political significance», *The Language Learning Journal*, 2, 1, pp. 53-57.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2011): «Intercultural citizenship from an international perspective», *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1, 1, pp. 10-20.
- BYRAM, M. (2017): «Intercultural dialogue and multilingual education: Byram entrevistado por Johnstone», en GÓMEZ PARRA, M^a E. y JOHNSTONE, R. (coords.): *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave. Bilingual education: educational trends and key concepts*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 271-276.
- CHAO, T. C. (2013): «A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films», *Language, Culture and Curriculum*, 26, 3, pp. 247-265.
- CHEN, G. M. (2003): *Foundations of intercultural communication*. Taipei: Wu-Nan Publishing.
- CLANET, C. (1990): *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- 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, pp. 543-562.
- COYLE, D. (2009): «Promoting cultural diversity through intercultural understanding», en Carrió-Pastor, M^a L. (ed.): *Content and language integrated learning: cultural diversity*. Berna: Peter Lang, pp. 105-124.
- COYLE, D.; HOLMES, B. y KING, L. (2009): *Towards an integrated curriculum. CLIL National statements and guidelines*. Londres: The Languages Company.
- COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: CUP.
- EUROPEAN COMMISSION (2012): *Special Eurobarometer 386-Wave EB77.1, Europeans and languages*. Bruselas: European Commission.

FRIEDRICH, P. (1981): «Language, ideology and political economy», *American Anthropology*, 91, pp. 295-312.

GUDYKUNST, W. B. (2004): *Bridging differences: effective intergroup communication*. Londres: Sage.

HALL, E. T. (1976): *Beyond culture*. Nueva York: Anchor Press/Doubleday.

HERSKOVITS, M. H. (1949): *Man and his works: the science of cultural anthropology*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

HOFSTEDE, G. (2001): *Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publication.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2016): *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

KRAMSCH, C. (1991): «Culture in language learning: a view from the States», en DE BOT, K.; GINSBERG, R. B. y KRAMSCH, C. (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 217-240.

KRAMSCH, C. (2014): An interview with Claire Kramsch by Darren Elliott [vídeo en línea] <<https://youtu.be/WI6YwSOASQE>> [último acceso: 4-7-2018].

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP.

LAKOFF, G. (1987): *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2009): «Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes», *International CLIL Research Journal*, 1, pp. 4-17.

LORENZO, F. (2010): «CLIL in Andalusia», en LASAGABASTER, D. y RUIZ DE ZARROBE, Y. (eds.): *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*. Newcastle: Cambridge Scholars, pp. 2-11.

MARSH, D. (2009): «Introduction: culture, education & CLIL», en CARRIÓN-PASTOR, M^a L. (ed.): *Content and language integrated learning: cultural diversity*. Berna: Peter Lang, pp. 11-30.

MÉNDEZ GARCÍA, M. C. (2012): «The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools», *Language and Intercultural Communication*, 12, 3, pp. 196-213.

MÉNDEZ GARCÍA, M. C. (2013): «The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools», *The Language Learning Journal*, 41, 3, pp. 268-283.

- MITCHELL, R. y MYLES, F. (2004): *Second language learning theories*. Londres: Hodder Arnold.
- NOVINGER, T. (2001): *Intercultural communication: a practical guide*. Austin: University of Texas Press.
- PRODROMOU, L. (1992): «What culture? Whose culture? Cross-cultural factors in language learning», *ELT Journal*, 46, 1, pp. 39-50.
- PUSCH, M. y LA BRACK, B. (2003): *Professional practice workshop: fundamentals of intercultural communication*. Portland: Association of International Educators, Professional Development Program.
- RAIGÓN-RODRÍGUEZ, A. y LARREA-ESPINAR, A. (2015): «General and specific culture learning in EFL textbooks aimed at adult learners in Spain», *Studia Anglica Posnaniensia*, 50, 1, pp. 5-25.
- RISAGER, K. (2011): «The cultural dimensions of language teaching and learning», *Language Teaching*, 44, pp. 485-499.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Colección Cuadernos de Educación Intercultural, MEC.
- SAPIR, E. (1958): *Culture, language and personality*. Berkeley: University of California Press.
- SYLVÉN, L. K. (2017): «Motivation, second language learning and CLIL», en LLINARES, A. y MORTON, T. (eds.): *Applied linguistics perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 51-65.
- TOMALIN, B. y STEMPLESKY, S. (1993): *Cultural awareness: resource books for teachers*. Oxford: OUP.
- TRILLING, B. y FADEL, C. (2009): *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- VALDIVIEZO, L. y NIETO, S. (2015): «Culture in bilingual and multilingual education. Conflict, struggle and power», en WRIGHT, W. E.; BOUN, S. y GARCÍA, O. (eds.): *The handbook of bilingual and multilingual education*. Chichester: Wiley Blackwell, pp. 92-109.
- WEAVER, G. (1986): «Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress», en PAIGE, R. M. (ed.): *Cross-cultural orientation: new conceptualizations and applications*. Lanham: University Press of America, pp. 111-145.
- WENINGER, C. y KISS, T. (2013): «Culture in EFL textbooks: a semiotic approach», *TESOL Quarterly*, 47, 4, pp. 694-716.

10. *Code-switching* frente a *translanguaging*

Un análisis DAFO desde la perspectiva del docente en el ámbito de la educación bilingüe

Vanessa Pérez Rodríguez
Universidad de Córdoba

Resumen

La importancia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es indudable hoy en día, ya que vivimos en un mundo cada vez más globalizado. Actualmente en España disponemos de diversos planes y programas que fomentan el aprendizaje de otras lenguas, como puede ser la aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2013) o la aplicación del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en centros de educación primaria y secundaria. Para ello, dentro del aula se ponen en marcha gran cantidad de estrategias para que los alumnos adquieran de manera apropiada los conocimientos y mejoren en su capacidad lingüística bilingüe. Dos de estas estrategias son el *code-switching* (alternancia de código) y el *translanguaging* (translenguaje). Aunque en un primer momento ambas estrategias puedan parecer muy similares, existen grandes diferencias entre ellas. En este estudio veremos cuáles son sus similitudes y sus diferencias en cuanto a su aplicación en el aula, así como sus objetivos orientados al aprendizaje del alumnado.

Para poder llegar a una conclusión sobre la efectividad de la aplicación de estas estrategias y el cumplimiento de sus objetivos, se llevará a cabo un análisis DAFO. Este tipo de análisis suele utilizarse en el ámbito empresarial, si bien también puede adaptarse su aplicación en otro tipo de contextos, como el ámbito educativo. Así, por un lado, se

analizan las características internas, que corresponden a las debilidades y las fortalezas y, por otro lado, se analizan las características externas que pueden afectar a la puesta en funcionamiento de estas estrategias, las amenazas y las oportunidades. Una vez analizadas las cuatro categorías, se elaborará la matriz DAFO correspondiente. Gracias a esta matriz, observaremos que tanto el *code-switching* como el *translanguaging* son estrategias necesarias en el aula bilingüe para garantizar una mejor adquisición de la lengua y la asimilación en el repertorio lingüístico del alumnado.

A pesar de los problemas encontrados, podemos concluir que el *code-switching* es más apropiado para las primeras etapas del aprendizaje de una segunda lengua, mientras que el *translanguaging* es más adecuado para etapas posteriores, pues ayuda a una mejor asimilación del temario y, al mismo tiempo, desarrolla las habilidades bilingües del alumno.

Palabras clave: educación bilingüe, segundas lenguas, *code-switching*, *translanguaging*, análisis DAFO.

1. Introducción

Dado el proceso de globalización que vivimos actualmente, el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas cada vez cobra más importancia. En España, desde finales del siglo XX se han ido estableciendo diferentes políticas lingüísticas determinadas por la influencia de otras instituciones europeas (Outes-Jiménez y Ramírez Montes, 2017). Por ejemplo, desde 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Council of Europe, 2001) establece diferentes niveles de competencia lingüística para las certificaciones.

Hoy en día, varios programas de enseñanza bilingüe español-inglés se están aplicando en gran cantidad de centros de enseñanza españoles, desde educación primaria hasta educación secundaria. Concretamente, en 2009 ya existían 1580 centros educativos de enseñanza bilingüe en España (Aparicio, 2009) y desde 2016 se aplica el programa PEDLA o Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (Junta de Andalucía, 2016). El enfoque de educación bilingüe más extendido en España es AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), iniciativa del Ministerio de Educación junto con el British Council, mediante el cual se imparten asignaturas no relacionadas directamente con las lenguas, como Ciencias de la Naturaleza o Plástica, utilizando la lengua extranjera como lengua de instrucción (Outes-Jiménez y Ramírez Montes, 2017).

Pero ¿qué significa ser bilingüe? La definición más inmediata que podemos establecer es que ser bilingüe es tener la capacidad de expresarse en dos idiomas. Sin embargo, no está claro si esta capacidad debe ser al mismo nivel en ambas lenguas para que una persona se considere bilingüe.

Hay diferentes definiciones, unas más restrictivas y otras más laxas, que van desde aquellas que identifican el bilingüismo como el dominio de dos lenguas en su totalidad, hasta las que dicen que el bilingüismo es la situación en la que el sujeto posee una competencia mínima en dos lenguas en una de las cuatro macrohabilidades lingüísticas (lectura, escritura, comprensión y expresión) (Aparicio, 2009: 2).

Durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, en ocasiones, se utilizan estrategias en el aula para reforzar ese aprendizaje a través del apoyo de la lengua materna de los estudiantes. Ejemplo de esas estrategias son el *code-switching* (alternancia de código) y *translanguaging* (translenguaje).

2. *Code-switching* y *translanguaging*

2.1. *Code-switching*

La alternancia de código, o *code-switching*, se define como el uso de dos o más lenguas en un mismo discurso o conversación, incluso puede darse en la misma frase, de manera premeditada o espontánea. Como Amorim (2012: 178-179) afirma, este fenómeno «can also be wilfully used to show solidarity, to include or exclude, to mark one's roles and rights, and to express an idea quicker or more accurately». Una de las características más destacables de esta alternancia es que no se violan las reglas fonológicas ni sintácticas de ninguna de las lenguas que se están utilizando.

En el contexto que nos compete, el aprendizaje de segundas lenguas, el tipo de *code-switching* al que nos referiremos es el cambio de código idiomático, si bien de acuerdo con Cantero y De Arriba (1996) existen tres tipos de *code-switching*:

- Cambio de código idiomático: cuando se alterna entre diferentes lenguas.
- Cambio de código dialectal: cuando se alterna entre diferentes dialectos de la misma lengua; cobran importancia los elementos fónicos y los rasgos morfológicos, sobre todo.
- Cambio de registro o de código diafásico: cuando se alterna de registro (culto, formal, informal, coloquial, etc.), dependiendo del contexto.

Para que el *code-switching* ocurra, es necesario que los hablantes posean una competencia mínima en las lenguas en contacto que les permita integrar los diferentes elementos discursivos, es decir, deben ser bilingües, o incluso multilingües, a pesar de que la creencia tradicional sobre por qué las personas bilingües o multilingües alternan de código lingüístico en un mismo discurso o frase es que desconocen ese término o palabra concreta en la lengua que están utilizando. Heredia y Altarriba (2001) ponen de relieve que no en todos los casos ocurre así, sino que puede ser que conozcan ese término en ambas lenguas, pero deciden utilizar la más accesible de su repertorio lingüístico, esto es, la más utilizada por el hablante, aunque no sea en la lengua conductora del discurso o conversación, por lo que un nivel bajo de competencia bilingüe no sería la razón de la alternancia de código. Por otro lado, Amorim (2012) afirma que, sobre todo en los estudios relacionados con el *code-switching* en lengua inglesa, este fenómeno se da de forma más notable y natural en las comunidades inmigrantes, sobre todo, en la segunda generación. Además, la misma autora remarca que una de las consecuencias de la globalización y el multiculturalismo a nivel global es el uso del inglés como uno de los idiomas utilizados en la alternancia de código, algo que podemos observar en diferentes contextos como, por ejemplo, en internet, la música, los medios de comunicación, etc.

Esta práctica tradicionalmente se ha rechazado desde ciertos puntos de vista que argumentan que en las aulas de aprendizaje de lenguas extranjeras el uso de la L1 y la L2 debe estar claramente dividido y es la L2 la que debe utilizarse en el aula. Esto se debe a la creencia de que si se alterna entre ambas lenguas es porque el conocimiento de la lengua que se debe utilizar es demasiado escaso y esto dificulta el aprendizaje (Reyes, 2004).

Sin embargo, algunas investigaciones sobre el uso y la influencia del *code-switching* en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera destacan que es importante que los profesores y educadores no consideren este fenómeno como algo negativo ya que pone de relieve la competencia bilingüe de los estudiantes (Reyes, 2004). Si bien es cierto que esta estrategia puede ser más útil para los docentes en las primeras fases del aprendizaje de la lengua extranjera o L2 del aula ya que se apoyan en la lengua materna de los alumnos para crear una red de seguridad y comodidad que les permita mantener el ritmo y la motivación del alumnado.

2.2. *Translanguaging*

Al igual que ocurre con el *code-switching*, la estrategia de *translanguaging* integra dos lenguas diferentes, como mínimo, en el mismo contexto lingüístico. Sin embargo, existen diferencias notables entre la alternancia de código y el *translanguaging*.

Whereas code-switching and translation reflect a temporary (and sometimes illicit) deviation from a monolingual ideal, the notion of translanguaging reflects acceptance of a heteroglossic/bilingual reality and a more comprehensive and flexible use of the classroom language resources to mediate learning (Probyn, 2015: 221).

Esta práctica se caracteriza por realizar una alternancia entre lenguas de manera deliberada, la información se recibe en una lengua mediante los canales pasivos de las competencias de comprensión lectora y oral, pero luego se utiliza esa misma información o se aplica de algún modo en otra lengua diferente mediante los canales activos de las competencias de expresión oral o escrita (Williams, 2002). Por ejemplo, es una expresión que se da muy a menudo y de manera natural en los territorios españoles donde conviven varias lenguas cooficiales (Cataluña, Comunidad Valenciana, País Vasco o Galicia, entre otros) fuera incluso del contexto educativo. Sin embargo, este fenómeno nació como una práctica pedagógica en Gales que investigaba el uso de dos lenguas, el inglés y el galés (lengua minoritaria), en las aulas (Vogel y García, 2017).

La aplicación de esta técnica en las aulas de educación bilingüe lleva a no traducir literalmente lo que el alumno no entiende, sino que se pretende reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera con el apoyo de la lengua materna, ya que así el aprendiz tendrá que entender profundamente la materia impartida al recibir la información en una lengua origen y habrá de realizar las actividades propuestas en la lengua meta. Por ello, este método no es recomendable para los primeros niveles de aprendizaje, sino para cuando el discente ya posee cierto desarrollo de las lenguas que se utilizan en la clase.

Según Canagarajah (2011) las personas bilingües o multilingües pueden acceder en todo momento a los repertorios lingüísticos que poseen en las lenguas que manejan ya que estos repertorios no son sistemas separados ni estancos, sino que se trata de un macrorrepertorio en el que se mezclan los conocimientos de las competencias lingüísticas de las lenguas que el individuo maneja. Por lo tanto, al hablar de *translanguaging* nos encontramos ante un fenómeno integrador de lenguas en el contexto educativo, que difiere de las teorías anteriormente mencionadas que sancionaban el uso de la L1 en el aula de aprendizaje de lenguas extranjeras como un fenómeno negativo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumno.

Aunque no podemos hablar estrictamente de un compendio de estrategias concretas para el aula de enseñanza bilingüe (Park, 2013), podemos proponer algunas como ejemplo para aplicar la práctica de *translanguaging* en el aula bilingüe:

- Ejercicios de comprensión escrita en los que los alumnos leen textos en una lengua y escriben sobre lo que han leído en otra.
- Ejercicios de comprensión oral en los que los alumnos escuchan un audio en una lengua y tienen que realizar una exposición oral sobre lo que han escuchado en otra lengua distinta.
- Uso de libros de texto bilingües, diccionarios multilingües, carteles con el nombre de los objetos de la clase en varios idiomas, etc.

3. Análisis DAFO del uso de *code-switching* y *translanguaging* en educación bilingüe

El acrónimo DAFO, también conocido en español como FODA, se refiere al análisis de las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades, respectivamente, y es una traducción del acrónimo inglés SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*). Este sistema de análisis teórico surgió en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX, aunque no existe consenso sobre su autoría (Codina, 2011), y se trata de una herramienta de diagnóstico que permite evaluar la situación actual de un proyecto o una empresa, entre otros, donde se tienen en cuenta aspectos económicos, sociales, culturales, políticos, etc., que puedan influir en el cumplimiento del objetivo del proyecto analizado (Díaz y Matamoros, 2011). En palabras de Codina (2011: 92), el objetivo del análisis DAFO es «la generación de estrategias que permitan a la organización «conectar» sus acciones con las posibilidades (oportunidades) que puede aprovechar en su entorno externo, así como prepararse para enfrentar los peligros (amenazas), apoyándose en sus fortalezas y reduciendo el impacto negativo que pueden tener sus debilidades».

En este caso, el análisis DAFO se va a emplear para evaluar la situación de la aplicación de las estrategias de *code-switching* y *translanguaging* en las aulas de educación bilingüe desde el punto de vista del docente. Este análisis será de utilidad para trazar nuevas líneas de acción y mejora.

En cuanto a la elaboración del análisis DAFO, este suele desarrollarse en dos fases. En la primera fase se identifican las características internas de la cuestión a analizar, las debilidades y fortalezas, y en la segunda fase se analizan las características externas, las amenazas y las oportunidades, dadas por el contexto en el que se encuentra la problemática analizada. Para plasmar de manera visual esas fases se desarrolla la llamada matriz DAFO donde se introducen de forma esquemática los puntos más importantes

de cada apartado. De este modo, se facilita la visualización de los puntos fuertes y los puntos débiles del proyecto para así poder establecer estrategias acordes a las necesidades que surjan del análisis.

3.1. Características internas: debilidades y fortalezas

El primer paso para realizar nuestro análisis DAFO es identificar las características internas que definen la situación actual del *code-switching* y el *translanguaging* en los contextos de educación bilingüe, es decir, identificar sus debilidades y sus fortalezas.

La principal debilidad del *translanguaging* es que, al tratarse de una estrategia relativamente nueva, todavía no existe un número alto de investigaciones y estudios que lleguen a conclusiones que puedan afianzar su uso y efectividad en el aprendizaje bilingüe. Por otro lado, comúnmente se ha creído que, para aprender una lengua extranjera en el aula, sólo hay que emplear dicha lengua, lo que usualmente lleva a sancionar el uso de la lengua materna de los alumnos, por lo que, aún a día de hoy, el uso del *translanguaging* en clase podría verse como una práctica no adecuada para el aprendizaje. Además, para poder poner en práctica el *translanguaging*, es necesario que los alumnos cuenten con cierto nivel de destreza en las lenguas que se van a utilizar a fin de poder procesar adecuadamente los contenidos.

Algunos investigadores, como Canagarajah (2011), sostienen que el proceso de *translanguaging* ocurre de manera natural en los alumnos bilingües o multilingües, por lo que estos no creen que tenga un valor pedagógico real más allá de ofrecer un lugar para la práctica de la propia estrategia. En esta misma línea, creen que esta estrategia no es útil para el aprendizaje de una lengua en sí misma por la misma razón, ya que el alumno tiene que poseer cierta destreza en ambas lenguas y, por lo tanto, no se puede utilizar como estrategia para las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, existen algunas fortalezas clave en cuanto al uso de *translanguaging* en el aula. En primer lugar, esta práctica ayuda a que los alumnos asimilen mejor los conceptos del temario que se está estudiando en ese momento en el aula ya que canalizan los conocimientos en, por lo menos, dos lenguas diferentes, su lengua materna y la que están adquiriendo. Además, esta estrategia se centra más en la función que ejerce el lenguaje en los procesos comunicativos en lugar de en la forma de este, alejándose de las metodologías clásicas que se basan en la enseñanza de las normas gramaticales y de las carencias en la adquisición de la lengua que acompañan a estas metodologías. Por último, al involucrar al alumno en la clase mediante el uso de todo su repertorio lingüístico disponible, se aumenta su motivación y la colaboración entre compañeros.

En cuanto a las debilidades del *code-switching*, esta práctica suele darse más en las primeras fases del aprendizaje de la lengua extranjera que es cuando el alumno necesita más refuerzo en su lengua materna al no contar todavía con un repertorio extenso en la lengua extranjera para poder utilizarlo de manera adecuada. Por lo tanto, tradicionalmente se ha visto como una estrategia que no es adecuada para el aprendizaje de una segunda lengua ya que solía pensarse que solo se debe utilizar la lengua meta en el aula de educación bilingüe. La práctica de *code-switching* puede verse como una estrategia que ralentiza la adquisición de la segunda lengua ya que, al alternar de código lingüístico al enfrentarse a algún problema, se puede pensar que el alumno no se esfuerza lo que debería en el proceso de aprendizaje. De este modo también, el docente puede caer en la trampa de alternar de código en exceso relegando la lengua meta a un segundo plano, lo que se acercaría más a la enseñanza de segundas lenguas tradicional, basada en reglas gramaticales sobre todo y sin prestar tanta atención o dar importancia a la práctica de las competencias activas de producción lingüística, la expresión oral y escrita. Esto puede ocurrir también ya que no existen normas reguladoras del *code-switching* dentro del aula y será el docente quien deba delimitar su uso y prestar especial atención al uso de esta práctica especialmente entre los alumnos.

Finalmente, las fortalezas de esta práctica son, según Cantero y De Arriba (1996), que el *code-switching* se puede utilizar como regulador de la actividad de clase, para dar instrucciones, explicar una actividad, etc.; como marcador fático para llamar la atención, por ejemplo; como elicitador para pedir información o respuestas y como marcador afectivo para animar o premiar a los alumnos.

3.2. Características externas: amenazas y oportunidades

Una vez identificadas las debilidades y fortalezas de cada una de estas estrategias, se deben analizar las características externas que afectarán a la práctica del *code-switching* y el *translanguaging* en el aula de educación bilingüe. Por lo tanto, se han de analizar las amenazas y las oportunidades que presentan ambas estrategias.

En ambos casos, la mayor amenaza a la que se enfrentan actualmente es la falta de resultados reales en el presente. Como la adquisición de una segunda lengua es un proceso lento, esto puede resultar desalentador, a priori, tanto para los alumnos como para los profesores, y pueden culpar al uso del *code-switching* y el *translanguaging* en el aula, creando cierta desconfianza en su efectividad. Cabe también mencionar que los cambios y reajustes en las políticas educativas a nivel legislativo no ayudan a afianzar estas prácticas y estrategias en los centros educativos donde se ha puesto en funcionamiento la educación bilingüe. Asimismo, es importante destacar que el docente debe

realizar actualmente un esfuerzo adicional para adaptar sus clases al máximo para que el programa de educación bilingüe funcione lo mejor posible y aplicar estas dos estrategias en el aula.

Además, a modo de ejemplo, no se puede ignorar el hecho de que en España existen comunidades ya bilingües donde los programas de educación bilingüe se convierten en programas de educación plurilingüe. En estos casos surge la polémica sobre qué lengua utilizar cuando se lleva a cabo el *code-switching* o el *translanguaging* ya que, si no se es lo suficientemente cuidadoso, se podría llegar a la conclusión de que estos programas dan prioridad a la lengua oficial de todo el estado español, el castellano, y relegan a un segundo plano la otra lengua oficial de esa comunidad, creando una atmósfera de supremacía lingüística en el aula que no es adecuada para un aprendizaje óptimo.

Para hablar de las oportunidades que ofrecen ambas estrategias dentro del aula de educación bilingüe se debe mirar hacia el futuro. Por un lado, gracias a la implantación de las políticas de educación bilingüe actuales, que apuestan por una enseñanza basada en la práctica de la lengua a través de contenidos que no son puramente lingüísticos más que en la memorización de reglas gramaticales, tanto el uso del *code-switching* como del *translanguaging* ayudarán a los alumnos a desarrollar un pensamiento crítico y a ser más tolerantes e inclusivos con el apoyo de todo su repertorio lingüístico, de modo que, a largo plazo, se espera que estos alumnos estén mejor preparados para enfrentarse a la sociedad cada vez más globalizada en la que vivimos. Asimismo, los docentes integrados en estos sistemas educativos bilingües, o incluso plurilingües, serán más tolerantes en cuanto a las diferentes realidades culturales que se viven en las aulas en la actualidad.

3.3. Matriz DAFO

Una vez llevado a cabo el análisis por completo, se elabora la matriz DAFO, lo que permitirá la identificación de las líneas de acción que se deberían llevar a cabo para mejorar las fortalezas y oportunidades que ofrecen estas estrategias, así como tratar de paliar sus debilidades y amenazas (véase tabla 1).

Tabla 1. Matriz DAFO de las estrategias de *translanguaging* y *code-switching*

	Translanguaging	Code-switching	Translanguaging	Code-switching	
FORTALEZAS	<div>1. Ayuda a asimilar mejor los conocimientos.</div> <div>2. Se centra en la función del lenguaje y no en la forma.</div> <div>3. Aumenta la motivación y la colaboración entre los alumnos.</div>	<div>1. Regulador de la actividad.</div> <div>2. Marcador fático.</div> <div>3. Elicitador.</div> <div>4. Marcador afectivo.</div>	<div>1. No existen estudios e investigaciones suficientes.</div> <div>2. Creencia de que no es una estrategia adecuada.</div> <div>3. Los alumnos deben ser competentes en ambas lenguas.</div> <div>4. Creencia de que no tiene valor pedagógico real.</div>	<div>1. Práctica que ralentiza el aprendizaje.</div> <div>2. Creencia de que no es una estrategia adecuada.</div> <div>3. Estrategia útil en las primeras etapas del aprendizaje.</div> <div>4. Peligro de uso excesivo en el aula.</div>	DEBILIDADES
AMENAZAS	Translanguaging y Code-switching <div>1. Falta de resultados reales actuales tras el uso de ambas prácticas que se traduce en desconfianza.</div> <div>2. Cambios en las políticas educativas en cuanto a la enseñanza bilingüe.</div> <div>3. Más esfuerzo por parte del docente.</div> <div>4. Comunidades trilingües y la problemática de supremacía lingüística (lengua oficial del estado-lengua oficial de la comunidad autónoma).</div>		Translanguaging y Code-switching <div>1. Mejora el desarrollo del pensamiento crítico, la tolerancia y la inclusión de otras culturas en los alumnos.</div> <div>2. Alumnos mejor preparados para la sociedad globalizada actual.</div> <div>3. Docentes mejor preparados para enfrentarse a las diferentes realidades culturales que se dan en las aulas en la actualidad.</div>		OPORTUNIDADES

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Como se puede observar en la matriz DAFO anterior, tanto las fortalezas como las debilidades se pueden dividir entre ambas estrategias ya que, aunque parecidas, tienen características propias. Sin embargo, las amenazas y las oportunidades que se les pueden aplicar son comunes, ya que se trata de estrategias que se pueden aplicar en el aula sin ser excluyentes entre sí. Una vez analizada la matriz en profundidad se pueden proponer diferentes líneas de trabajo y acciones para obtener los mejores resultados de las estrategias propuestas.

Para que la aplicación de estos métodos de enseñanza o estrategias sea lo más fructífera y eficaz posible en el aula bilingüe, es necesario profundizar más en la investigación y el estudio desde el punto de vista pedagógico del *code-switching* y, especialmente, del *translanguaging*. De este modo, cobrarían más visibilidad y podrían alcanzar el estatus de métodos de confianza en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas y abandonar, por fin, el aprendizaje exclusivo mediante reglas gramaticales.

Para que esto suceda, se necesita también una regulación por parte de las políticas educativas que sirva como base para la construcción de unas estrategias sólidas para alcanzar los mejores resultados posibles. Asimismo, se debería involucrar más al docente para mejorar sus capacidades a la hora de poner en práctica tanto el *code-switching* como el *translanguaging* dentro del aula. Todo esto ayudaría a reducir las debilidades propuestas y reforzar las fortalezas de ambas estrategias.

Por otro lado, es importante recordar que el *code-switching* es más efectivo durante las primeras etapas del aprendizaje de una segunda lengua, mientras que el *translanguaging* es más adecuado para niveles superiores, ya que se necesita una comprensión mínima de los conceptos en ambas lenguas. Gracias a estas prácticas se consigue que los alumnos mejoren y adquieran conocimientos de manera uniforme utilizando todas sus capacidades y su repertorio lingüístico, de manera que serán ciudadanos más preparados para enfrentarse al mundo globalizado en el que vivimos. No podemos olvidar tampoco la figura del docente, que mejora a su vez su capacidad de comprensión y tolerancia hacia las diferentes realidades culturales y, por lo tanto, a su vez lingüísticas que se viven en las aulas a día de hoy.

5. Referencias

- AMORIM, R. (2012): «Code switching in student-student interaction; functions and reasons!», *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 7, pp. 177-195 <<https://bit.ly/2D05EgG>>.
- APARICIO, M. E. (2009): «Análisis de la educación bilingüe en España», *ICEI Paper*, 12, pp. 1-4 <<https://bit.ly/2qio4Sh>>.
- CANAGARAJAH, S. (2011): «Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy», *Applied Linguistics Review*, 2, pp. 1-28 <<https://bit.ly/2OfBurE>>.
- CANTERO, F. J. y DE ARRIBA, C. (1996): «El cambio de código: contextos, tipos y funciones», en Otal, José Luis; Fortanet, Inmaculada y Codina, Victoria (eds.): *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 587-596 <https://bit.ly/2ABkEQy_>.
- CODINA, A. (2011): «Deficiencias en el uso del FODA. Causas y sugerencias», *Revista Ciencias Estratégicas*, 19, 25, pp. 89-100 <<https://bit.ly/2SvhyV6>>.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): «Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment», *Cambridge University Press* <<https://bit.ly/2CRb2mh>>.

DÍAZ, A. P. y MATAMOROS, I. B. (2011): «El análisis DAFO y los objetivos estratégicos», *Contribuciones a la Economía* <<https://bit.ly/2ObTIKF>>.

HEREDIA, R. y ALTARRIBA, J. (2001): «Bilingual Language Mixing: Why Do Bilinguals Code-Switch?», *Current Directions in Psychological Science*, 10, 5, pp. 164-168 <<https://bit.ly/2Pwtpnn>>.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2016): «Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020», *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía* <<https://bit.ly/2OXiYK5>>.

OUTES-JIMÉNEZ, R. y RAMÍREZ MONTES, M. (2017): «Evolución e innovación de la enseñanza bilingüe: metodologías y recursos», en GÓMEZ PARRA, M. E. y JOHNSTONE, R. (coords.): *Educación bilingüe: Tendencias Educativas y Conceptos Clave / Bilingual Education: Educational Trends and Key Concepts*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España, pp. 45-56 <<https://bit.ly/2SwAyCB>>.

PARK, M. S. (2013): «Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms», *Teachers College, Columbia University Working Papers in Applied Linguistics & TESOL*, 13, 2, pp. 50-52 <<https://bit.ly/2RqFpEl>>.

PROBYN, M. (2015): «Pedagogical translanguaging: bridging discourses in South African science classrooms», *Language and Education*, 29, 3, pp. 218-234 <<https://bit.ly/2AKDx3K>>.

RAMÍREZ, R. y ALTARRIBA, J. (2001): «Bilingual Language Mixing: Why Do Bilinguals Code-Switch?», en KAZDIN, A. (ed.): *Current Directions in Psychological Science*. Blackwell Publishers Inc., 10, 5, pp. 164-168 <<https://bit.ly/2OX7k1V>>.

REYES, I. (2004): «Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations», *Bilingual Research Journal*, 28, 1, pp. 77-98 <<https://bit.ly/2qlDoT3>>.

VOGEL, S. y GARCÍA, O. (2017): «Translanguaging», *Oxford Research Encyclopedia of Education* <<https://bit.ly/2Q9yPSg>>.

WILLIAMS, C. (2002): «Extending bilingualism in the education system», *Education and lifelong learning committee ELL*, 6, 2, p. 4 <<https://bit.ly/2yI5hV9>>.

11. El asistente lingüístico como apoyo al docente bilingüe

Alberto Fernández-Costales
Universidad de Oviedo

Resumen

El presente trabajo aborda la situación actual de los asistentes lingüísticos (AL) en las aulas de educación bilingüe españolas y examina, de manera específica, cuáles son los principales retos de los auxiliares como apoyo a los profesores que imparten asignaturas no lingüísticas a través de una lengua adicional en el contexto del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). En la última década hemos asistido a un avance considerable en la puesta en marcha de programas bilingües en España, que se ha convertido en un referente internacional tanto por el número de centros que ofertan secciones bilingües como por el corpus de investigación sobre AICLE que se ha publicado en el nuevo milenio. En paralelo, las autoridades educativas han articulado iniciativas para incorporar AL que han de servir como modelos reales de la lengua y embajadores culturales de sus respectivos países en nuestras aulas. Sin embargo, la presencia de los AL en las secciones bilingües ha recibido escasa atención hasta el momento desde el ámbito académico, y no abundan las investigaciones en las que se estudie cómo es la coordinación con los docentes, cuáles son las funciones desarrolladas, o las principales dificultades metodológicas de los auxiliares. En el presente trabajo se aportan resultados de un estudio de corte cualitativo en el que se han realizado entrevistas semiestructuradas a 10 participantes —5 AL y 5 profesores— que trabajan en secciones bilingües de centros de educación primaria sostenidos con fondos públicos en Andalucía. Los resultados de las entrevistas

fueron analizados estableciendo las categorías de forma inductiva (*Grounded Theory*) y utilizando el programa MAXQDA para análisis cualitativo. El principal hallazgo de la investigación es que los AL demandan una mayor coordinación con los profesores, identificando esta como la principal deficiencia del programa; por su parte, los docentes de educación bilingüe consideran que deberían establecerse unos criterios más rigurosos en la selección de los AL en lo relacionado a su formación didáctica y pedagógica. En cualquier caso, los profesores subrayan el valor añadido que aportan los auxiliares de conversación a los programas de AICLE, que se ven enriquecidos al contar con modelos reales de la lengua y exponentes de la cultura extranjera en el aula. Los resultados del estudio invitan a realizar más investigaciones en este terreno y permiten establecer una serie de implicaciones referentes a la coordinación entre AL y profesores, la preparación de materiales, y la formación previa de los auxiliares que vayan a incorporarse a programas bilingües.

Palabras clave: asistentes lingüísticos, AICLE, educación bilingüe, formación del profesorado, educación primaria.

1. Introducción

La introducción de asistentes lingüísticos (AL) en las clases de idiomas tiene el objetivo de proporcionar modelos lingüísticos reales y beneficiar al alumnado en dos dimensiones muy concretas: la mejora de la competencia oral —especialmente, la pronunciación— y la asimilación de contenidos interculturales de la mano de un representante de la comunidad de hablantes de la lengua objeto de estudio. La participación de auxiliares en el aula puede producir beneficios en lo referente a las actitudes lingüísticas, la conciencia metalingüística, la competencia intercultural o incluso la motivación (Carless, 2006; Sileo, 2011), como se ha observado en modelos de *team-teaching* entre los que se pueden señalar los programas JET en Japón, el EPIK en Corea, o el PNET de Hong Kong (Dafouz y Hibler, 2013; Tobin y Abello-Contesse, 2013). Sin embargo, también es posible encontrar estudios que han detectado dificultades en los modelos de enseñanza en los que profesores nativos y no nativos colaboran en el aula —con especial mención a la metodología y la falta de coordinación— (Carless y Walker, 2006).

En el marco del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), el concepto de *team-teaching* —entendido como la presencia y colaboración de dos profesores en el mismo aula (Buckley, 2000)—, se ha traducido en dos posibles enfoques que han sido puestos en práctica en nuestro país en la última década: por un lado,

la confluencia de un profesor de contenidos y un profesor de lengua en el aula para impartir asignaturas no lingüísticas a través de la lengua adicional. Este modelo ha demostrado ser beneficioso para maximizar el aprendizaje de contenidos curriculares del alumnado y conseguir unas mayores ganancias en lo referente a la competencia en lengua extranjera y la transferencia a la propia lengua materna, aunque también es necesario puntualizar que no abundan los contextos educativos en los que es factible llevar a cabo esta propuesta (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Por otro lado, siguiendo el modelo canadiense de *Content Based Instruction* (CBI), la impartición de asignaturas por un profesor no nativo —habitualmente de contenidos— que es apoyado por un profesor nativo de lengua extranjera (L2) busca garantizar una mayor exposición del alumnado a modelos lingüísticos reales y optimizar la producción oral de los alumnos de las secciones bilingües. Es en este contexto en el que los AL tienen un papel clave y al que nos referimos en el presente estudio.

2. Los asistentes lingüísticos en educación bilingüe

2.1. Situación actual en España

La convocatoria de auxiliares de conversación establece dos categorías: por un lado, los AL del cupo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y, por otro lado, los que selecciona cada Comunidad Autónoma. Más allá de la diferencia entre el organismo responsable del nombramiento de los auxiliares, no existen divergencias en las funciones que desempeñarán en los centros. Además, también es posible encontrar AL que vienen a España a través de las convocatorias de la Fundación Fullbright o del programa *Life Long Learning* de la Unión Europea.

Los AL se integran en los departamentos de lenguas extranjeras o en los programas bilingües de los centros, donde se les asigna un profesor tutor que les guiará en el ámbito escolar. La jornada habitual de los auxiliares es de 12 horas semanales (Ministerio de Educación, 2016).

2.2. Requisitos de acceso y formación

Actualmente, no se requiere ninguna formación específica a los auxiliares de conversación, y estos no reciben cursos sobre metodología o didáctica por parte del Ministerio o las Comunidades Autónomas antes de comenzar su etapa en los centros. En la mayoría de los casos, los AL participan en una sesión informativa de dos días antes de su incorporación: estas reuniones sirven para explicar las condiciones del Programa de

Auxiliares Lingüísticos, así como las funciones que tendrán en los centros, el papel de los maestros tutores, y demás cuestiones relativas a su estancia en el sistema educativo español.

Los AL tienen a su disposición ciertos documentos que incluyen recomendaciones pedagógicas y actividades prácticas que pueden utilizar en las clases con sus alumnos: en la página del Ministerio se encuentra la Guía del Auxiliar (Ministerio de Educación, 2016) con distintos tipos de actividades adaptables a diferentes niveles: desde *warm-ups* y *ice-breakers* a formas de presentar nuevos contenidos lingüísticos, dinámicas de grupo o actividades de dictado, siempre incidiendo en la mejora de la competencia oral del alumnado. Asimismo, también es posible encontrar un documento con tareas para la clase de ciencias en inglés en el que se incluyen 51 actividades comentadas y organizadas por grupos de edad (Smuin, 2016).

2.3. Funciones

Las funciones de los AL están marcadas por la Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa⁶: *grosso modo*, los AL deben apoyar al profesorado con el que trabajen en el centro, contribuir a reforzar las destrezas comunicativas (orales) del alumnado y compartir aspectos sobre su cultura de origen. Especialmente, se pone énfasis en que los auxiliares han de ser modelos y exponentes «vivos» de la lengua y su principal tarea es la de animar al alumnado a que utilice la L2 en actividades orales en el aula. Igualmente, se entiende que los auxiliares tienen un papel fundamental para motivar al alumnado hacia el aprendizaje de la lengua y, especialmente, animar a los estudiantes a que descubran y aprecien la cultura de origen. Adicionalmente, los AL pueden participar en otro tipo de acciones formativas (por ejemplo, actividades extraescolares) y también son ocasionalmente invitados a colaborar con los docentes en la elaboración de materiales didácticos o en la formación lingüística de los maestros del centro. De forma explícita, se previene a los AL de que no son responsables del diseño o corrección de pruebas de evaluación para el alumnado (aunque se les permite cooperar puntualmente), la realización de tareas de vigilancia o de la programación docente del curso. Igualmente, los AL no deben responsabilizarse del desarrollo íntegro de una clase, ya que se entiende que su función es siempre de apoyo al profesorado.

En la Guía del Tutor se especifica que el papel de los auxiliares de conversación «consiste básicamente en dar vida a la lengua y la cultura de su país a través de un uso au-

6 Fuente: <https://bit.ly/2CBTqef>. Consultado el 23 de octubre de 2018.

téntico de la lengua e invitando a los alumnos a contrastar y comparar una cultura con la otra a través de una variedad de estrategias» (Ministerio de Educación, 2017: 13). En lo referente a la impartición de materias no lingüísticas, esta misma guía menciona que la participación de AL en las secciones bilingües difiere de su papel con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera. Así, se recomienda que los auxiliares intervengan en los siguientes contextos (Ministerio de Educación, 2017: 20):

- En los momentos de realización de actividades prácticas de la materia, y no tanto en la explicación de los conceptos principales.
- En actividades en las que los alumnos ponen en práctica las destrezas orales de discusión, explicación, etc.
- En la preparación de presentaciones orales y escritas de los alumnos.
- En juegos, concursos, etc., en los que haya que interactuar demostrando el conocimiento de lo aprendido.
- En momentos de repaso de conceptos ya vistos.
- Cuando los alumnos trabajen en grupo realizando alguna tarea o proyecto, dándoles apoyo en los aspectos lingüísticos que necesiten.

Una ventaja evidente de contar con AL —además de su contribución como hablantes nativos y sus aportaciones desde el punto de vista intercultural— es la reducción de la ratio de alumnos por profesor, ya que la clase puede dividirse en dos grupos, o bien dejar que el asistente vaya rotando y trabajando de forma más personalizada con pequeños grupos de alumnos (o individualmente). Según algunos estudios (Carless, 2006), las aportaciones de los auxiliares de conversación pueden ir más allá al fomentar el aprendizaje significativo del alumnado, ya que un hablante nativo utiliza un tipo de discurso más rico y real que el de un profesor no nativo, recurriendo con más frecuencia también a técnicas como el *recasting*, la repetición o las paráfrasis. En este sentido, las aportaciones combinadas de ambos docentes en el aula bajo este modelo dual nos acercarían al *comprehensible input* (Krashen, 1985) tan necesario en la adquisición de lenguas.

3. Investigaciones previas

Los estudios realizados sobre el papel de los AL en España destacan, de manera consistente, que la coordinación es uno de los elementos cruciales para el éxito de la participación de los auxiliares en el aula bilingüe (Caparrós Cabezas, 2010; Lova Mellado y Bolarín Martínez, 2015). De esta forma, la interacción con el profesor tutor, las reuniones informativas y las sesiones de preparación previas pueden maximizar los posibles

beneficios derivados de contar con AL en los programas bilingües. Sin embargo, esta es precisamente una de las carencias detectadas en el contexto del AICLE: el estudio de Dafouz y Hibler (2013: 657) pone el foco en la capacidad idiomática limitada de los docentes de las secciones bilingües:

In the specific CLIL context in which we operate, the setup of native (LA) and non-native (the MT) instructors presents additional challenges in terms of cooperation. For instance, regarding teacher status, this model somewhat reverses the traditional scenario, as the nondominant teacher (or LA) is the native speaker of the L2 and thus most likely the linguistic model to imitate by students, while the dominant teacher (or MT) is, in turn, the non-native speaker but, concurrently, the one who possesses more disciplinary knowledge, teaching experience, and classroom talk time.

Sin embargo, para Méndez García y Pavón Vázquez (2012), los AL pueden contribuir a potenciar la utilización de ambos códigos lingüísticos en el aula bilingüe. Este estudio parte de la premisa de que la no separación de lenguas en educación bilingüe resulta beneficiosa para el desarrollo de la competencia lingüística y las habilidades cognitivas del alumnado, y aplica las investigaciones previas en este terreno (Cummins, 2000; García, 2009) al caso concreto del AICLE para subrayar la importancia de la transferencia lingüística y el hecho de que el alumnado sea capaz de desarrollar una competencia discursiva en la L1 y la L2. Para ello, esta investigación analizó las percepciones de 15 profesores de educación secundaria en dos centros bilingües de Jaén, fijando como objetivo principal examinar el uso de ambos códigos lingüísticos en el aula de AICLE por los profesores y los AL. Los resultados revelan que los encuestados no han recibido formación específica sobre las ventajas pedagógicas de la alternancia de códigos, y los docentes se basan principalmente en su propia intuición y en la experiencia acumulada para tomar decisiones sobre qué lengua utilizar. Además, los participantes otorgan un valor incuestionable a la coordinación docente para garantizar el éxito de los programas bilingües, aunque inciden en la carencia de directrices precisas sobre cómo colaborar en las clases de AICLE. En cuanto a las principales deficiencias observadas en torno a la incorporación de los AL, estos autores apuntan a la preparación insuficiente de los auxiliares, que cuentan únicamente con un curso de un día antes de incorporarse al centro, y a que el propio acuerdo con las instituciones extranjeras no especifica un perfil de especialista en lengua, por lo que algunos auxiliares no tienen capacitación en este terreno. No obstante, este estudio matiza que «the decision to use native teachers/ assistants who collaborate with content teachers in the same class greatly contributes to increasing the quantity and quality of the language support necessary in conditions where exposure to the language is limited» (Ibid.: 6).

En un estudio de caso dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía, Tobin y Abello-Contesse (2013) analizaron las percepciones de 7 auxiliares. Las principales conclusiones apuntan a la importancia de los AL para promocionar la dimensión intercultural en AICLE, tomando como referencia el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural que, como establece Byram (2000), se refiere a la habilidad de las personas para interactuar de manera efectiva con otras culturas diferentes a la propia. Sin embargo, este estudio también previene sobre la diversidad existente en los centros que implementan AICLE y la heterogeneidad de situaciones a las que se enfrentan los AL, habiendo muchos casos en los que los nativos admiten que no existe un componente intercultural elevado en las clases bilingües debido, por un lado, a la carencia de materiales específicos y, por otro, a su propia falta de especialización en las asignaturas impartidas en inglés, lo que les impedía incluir elementos interculturales de forma efectiva al no tratarse de clases de lengua extranjera. De manera clara, Tobin y Abello-Contesse (2013) identifican la coordinación como el principal catalizador de los beneficios derivados de contar auxiliares lingüísticos en educación bilingüe cuando afirman lo siguiente: «To ensure that students are getting sufficient interaction to achieve sociocultural gains, bilingual *coordinators* must ensure that the LAs are being consistently and appropriately used and supported by classroom teachers in their school» (Ibid.: 227).

Llaneza (2016) analizó el papel de los AL en la Comunidad de Madrid mediante un cuestionario distribuido a 108 auxiliares y realizando, posteriormente, una investigación mixta en tres centros públicos de educación primaria. Los resultados de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas revelan que la percepción de AL y docentes con respecto al papel de los nativos en el aula es positiva y consideran que los auxiliares benefician de forma sustancial la producción oral del alumnado. No obstante, este estudio también identifica algunos aspectos de mejora que han de ser tenidos en cuenta en relación con la integración de los AL en los programas bilingües: la indefinición inicial de las funciones de los auxiliares en el aula, la falta de información de los AL acerca de los programas bilingües, la ausencia de formación inicial a su llegada a nuestro país, o la laxitud en los requisitos de selección en lo que respecta a aspectos metodológicos y pedagógicos de los auxiliares.

La investigación de Buckingham (2016, 2018) se centra en el análisis de las funciones de los AL en los tres principales programas bilingües de la Comunidad de Madrid —el programa bilingüe público, el Bilingual English Development and Assessment, y el programa bilingüe-bicultural de la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid—. Este estudio analiza las percepciones tanto de los auxiliares lingüísticos como de los docentes a través de cuestionarios y grupos de discusión; los

resultados ponen el énfasis en la diferencia entre las funciones reales de los auxiliares y lo estipulado en las guías oficiales de los programas; asimismo, se sugiere que las discrepancias existentes en las percepciones de auxiliares y profesores han de ser reconciliadas mediante reuniones de trabajo y sesiones formativas. Igualmente, Buckingham (2018: 48) afirma que «cultural aspects and the provision of teaching/learning materials are not carried out as fully as intended by program administrations». Esta investigación concluye que la participación de los AL en los programas bilingües puede optimizarse de acuerdo a las siguientes recomendaciones: mejorar la coordinación y la comunicación, perfeccionar la formación de los AL (y los docentes), afinar los criterios de selección de los auxiliares, y definir el papel de los AL en el aula.

4. El presente estudio

A continuación, se presenta una investigación de tipo cualitativo orientada a examinar cuáles son las percepciones de los AL y los docentes acerca del papel de los auxiliares en las secciones bilingües y su apoyo al profesorado.

4.1. Muestra

Se seleccionó a un grupo de informantes para que aporten sus perspectivas y experiencias en relación con las funciones desempeñadas por los AL en las secciones bilingües. En este estudio se ha contado con un total de diez participantes de centros públicos de educación primaria de Andalucía: cinco auxiliares lingüísticos y cinco profesores que han trabajado con auxiliares de conversación. Siguiendo las directrices de Dörnyei (2009: 125), un número mayor de participantes en una investigación de corte cualitativo no tiene por qué conducir a la obtención de resultados más fiables, ya que las percepciones e información proporcionada por los informantes debería ser muy similar.

La selección de los entrevistados se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) todos los participantes trabajan en secciones bilingües de centros sostenidos con fondos públicos; b) los informantes están vinculados a la etapa de educación primaria; c) todos los docentes entrevistados atesoran una experiencia de —al menos— 3 años en programas bilingües de primaria, mientras que los AL estaban en su primer año en el programa.

La caracterización de la muestra se detalla a continuación: de los cinco AL, dos provenían de Estados Unidos, dos procedían de Inglaterra, mientras que el último era de Irlanda. La edad media de los participantes era de 28 años y todos menos uno tenían

estudios universitarios (tres de ellos en Humanidades y uno en Biología). En cuanto a los profesores, la media era de 46 años, cuatro de ellos eran profesores de contenido y uno era especialista en inglés. Todos los participantes (AL y profesores) impartían las asignaturas de *Natural Science* y *Social Science*.

4.2. Instrumento y procedimiento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas de 30 minutos de duración a través de Skype. Las entrevistas semiestructuradas otorgan a los informantes una mayor flexibilidad a la hora de aportar sus conclusiones y proporcionar información relevante sobre las cuestiones planteadas (Dörnyei, 2009). En el contexto particular de esta investigación, esta técnica nos permite examinar la situación de los AL de una forma más cercana y capturar así el significado específico, personal y subjetivo que pueden aportar los agentes clave en el sentido patrocinado por Wellington (2000) o Ruiz Olabuénaga (2012).

Las entrevistas realizadas se centraron en la experiencia particular de los participantes y los temas principales fueron las funciones de los AL en el aula bilingüe; las tareas que con más frecuencia les encomendaban los tutores; el idioma en el que se comunicaban con los alumnos; el equilibrio entre contenidos y lenguas en las clases de AICLE; la utilización de un libro de texto o de materiales alternativos; la posibilidad de que los AL contribuyeran con el diseño de actividades y recursos propios; la frecuencia con la que se abordaban cuestiones culturales en el aula; la coordinación entre los AL y los profesores; la distribución y el manejo de la clase; y las principales dificultades de los AL en el aula bilingüe desde un punto de vista metodológico. Como apoyo en el procesamiento de la información, se utilizó MAXQDA 18 para análisis cualitativo, que permitió realizar una segmentación de las entrevistas y un examen más organizado de las respuestas proporcionadas.

4.3. Principales resultados

En el análisis de las entrevistas se ha tenido en cuenta la *Grounded Theory*, que trata de evitar la utilización de nociones preconcebidas en el procesamiento de los datos (Mackey y Gass, 2005). Por este motivo, no se establecieron categorías previas antes de realizar las entrevistas, sino que se definieron posteriormente una vez observada la información proporcionada por los participantes. De esta forma, los resultados están agrupados en tres dimensiones: a) principales funciones de los AL como apoyo en educación bilingüe; b) metodología y recursos utilizados en el aula bilingüe; y c) retos y dificultades relacionadas con la labor de los auxiliares en el aula bilingüe.

4.3.1. Principales funciones de los AL en educación bilingüe

De manera consistente, cuatro de los cinco AL entrevistados coinciden en señalar que su principal función era la de apoyar al maestro en el desarrollo de las clases, destacando su contribución a la hora de hacerse cargo de actividades destinadas a la pronunciación, la entonación, y en general la producción oral de los estudiantes. Sin embargo, uno de los auxiliares apunta a la falta de instrucciones claras en los siguientes términos:

Honestly, there were no set functions and duties as a language assistant, as what I had been told were my functions weren't exactly the same in the classroom. Some teachers asked me to sit in the back and watch, some allowed me to participate and help them, whereas others left me in charge of teaching the entire class while they left to correct exams. According to the Department of Education in my country, our role was to aid the teacher with the teaching of particular subjects through English, but upon arrival I had to do many more subjects which I had not studied since I was 16 years old. I also had to design materials and plan lessons without having any knowledge, training or experience of doing these things.

AL 2

En todos los casos, los AL afirman que el foco de su trabajo en el aula era la promoción de la producción oral del alumnado, y cuatro de los cinco AL identificaron las actividades de pronunciación como aquellas en las que los docentes les pedían de forma más frecuente que contribuyeran en el aula. Uno de los encuestados admite haber llevado el control de las clases en determinadas ocasiones —bajo la tutela de su supervisor—, y otro de los AL comenta que solía hacerse cargo de la mitad de la clase, mientras que los otros tres especifican que se ocupaban de pequeños grupos de alumnos mientras el docente trabajaba con el resto.

Cuando se les preguntaba por la frecuencia con la que se abordaban elementos culturales en el aula, todos los encuestados se mantenían en una misma línea al aseverar que sólo se abordaban de forma ocasional. De hecho, varios de los participantes en el estudio comentaron que no consideraban que resultase una tarea sencilla la mejora de la competencia intercultural del alumnado en las asignaturas de contenido. En concreto, uno de los AL mencionaba lo siguiente:

The only class where cultural elements were referred to was in English class, especially around holiday times as traditions vary greatly. In other classes, such as Science, it wouldn't work with the subject.

AL 4

En cuanto a los profesores encuestados, los cinco participantes coinciden en señalar que las principales funciones encomendadas a los AL se centraban en la mejora de la producción oral del alumnado, especificando tareas concretas como la lectura de textos en voz alta, la explicación de actividades y tareas en la L2, la resolución de dudas, la corrección en la pronunciación, y el apoyo a los profesores en la evaluación de las intervenciones orales del alumnado.

Cuatro de los docentes avalan que los auxiliares hacían referencias frecuentes a aspectos socioculturales de sus países de origen, con uno de los maestros aseverando que la cultura tenía un papel muy preponderante en las clases:

Intentamos ser los tutores los que programamos las sesiones que la auxiliar da, por lo tanto, al no tener nociones de metodología ni didáctica, necesita que le digamos qué es exactamente lo que pretendemos conseguir con sus clases. En mi caso, la cultura tiene una gran importancia y usamos su presencia para que los alumnos, además de la lengua conozcan cómo es la vida en otro país.

Docente 2

Los profesores participantes resaltan la importancia de los AL para que el alumnado esté en contacto con el lenguaje real de la comunidad de hablantes de la L2, identificando este aspecto como el más enriquecedor de la participación de los auxiliares en las sesiones bilingües.

Los auxiliares contribuyen muchísimo y ayudan porque crean un ambiente esencialmente bilingüe; los alumnos ven que, al no tener otra forma de comunicarse, deben estar atentos y la pronunciación mejora muchísimo al contar con una nativa.

Docente 3

4.3.2. Metodología y recursos utilizados en el aula bilingüe

Tan sólo uno de los AL corrobora que las clases se impartieran de forma íntegra a través de la L2, mientras que dos de ellos alegan que se utilizaba mayoritariamente el inglés; el último AL matiza que había cierto equilibrio entre inglés y castellano (lo que le suponía algunas dificultades dada su competencia lingüística en esta castellano).

Tres de los encuestados atestiguan que las clases en educación bilingüe estaban más centradas en la parte de contenidos que en aspectos lingüísticos, mientras que los otros dos AL consideran que existía equilibrio entre ambas dimensiones. En cuanto al uso de materiales, todos los AL utilizaban diversos recursos que incluían el libro de texto, materiales audiovisuales, así como recursos de elaboración propia. La falta de materiales específicos y la poca idoneidad de algunos libros de texto de AICLE suponen un reto al que han de enfrentarse los auxiliares que, en muchos casos, no están preparados para diseñar materiales para las asignaturas asignadas:

There were not a lot of bilingual materials, as most of the textbooks were completely in Spanish, so supplementary English material had to be provided. Teachers explained that they didn't have enough time to prepare the English materials and explained that I could do it quicker as I was a native speaker, but I didn't feel like this was the case as I wasn't qualified in these specific fields.

AL 3

En este apartado, las respuestas de los docentes estaban en la misma línea que las proporcionadas por los auxiliares: los docentes subrayan el uso de la L2 en las clases y el beneficio que supone para el alumnado poder interactuar con hablantes nativos en el aula. Asimismo, los maestros mantienen que se utilizaba una variedad de recursos y que animaban a sus AL a diseñar y aportar sus propios materiales, siempre bajo su supervisión.

4.3.3. Retos y dificultades de los AL en el aula bilingüe

Los principales retos de los AL en el aula bilingüe giran en torno a dos cuestiones nucleares que han sido nítidamente identificadas en las entrevistas: las carencias metodológicas y la falta de coordinación efectiva con los docentes. En general, los AL consideran que su preparación es escasa para participar en las secciones bilingües, ya que no tienen conocimientos sobre AICLE, ni formación específica en las asignaturas

de contenido; asimismo, carecen de herramientas pedagógicas y no tienen experiencia docente previa para abordar la tarea encomendada de manera eficaz. Por otro lado, los auxiliares echan en falta una mayor coordinación con maestros y tutores: cuatro de los AL sugieren que disponer de una programación, conocer de manera adelantada los contenidos de la próxima clase y especialmente saber cuáles serían sus funciones mejoraría su participación en la dinámica de aula:

Being an auxiliar is a truly wonderful and fulfilling experience. However, there are many aspects of this program that could be greatly improved. The most significant is the communications of expectations to each bilingual teacher. The bilingual coordinator should effectively communicate to each teacher the function of the auxiliar, which is to assist the classroom teacher in teaching their bilingual lesson. The bilingual teacher should communicate to the auxiliary with at least 24 hours' notice if they would like for her/him to plan a lesson for the next day. Teachers should keep auxiliars updated on where they are in their lessons and not expect for auxiliars simply to turn up to class having planned something without being asked.

AL 1

En lo que respecta al profesorado, cuatro encuestados señalan que los AL con los que trabajaron no tenían conocimientos previos sobre educación bilingüe ni sobre AICLE antes de su incorporación; una de las maestras comentó que el asistente «había sido informado brevemente en las sesiones previas a su incorporación al centro». De forma específica, tres maestros apuntan a la falta de formación didáctica de los AL:

Los AL carecen de formación didáctica y no disponen de herramientas pedagógicas para el aula. En ocasiones se echa de menos que tengan más iniciativa en clase y puedan aportar algo más o trabajar con el alumnado de forma autónoma en determinados momentos.

Docente 1

En la misma línea, varios docentes también comentaban la necesidad de que los AL tuvieran más información sobre el sistema escolar y que la falta de herramientas didácticas no facilita en ocasiones el trabajo en las clases:

Sería bueno que los auxiliares tuvieran una pequeña formación y supieran cómo es una escuela, al menos de manera teórica. A veces, al no tener formación nos cuesta más trabajo conectar y conseguir trabajar de la manera en la que nos gustaría. Sería positivo para todos que contaran con algunas nociones de didáctica y supieran cómo y qué es lo que van a trabajar.

Docente 5

A pesar de incidir en las carencias metodológicas de los auxiliares, los docentes coinciden al afirmar que los AL son un recurso de gran valor para los programas bilingües:

Es un apoyo muy importante y necesario. Además de la riqueza lingüística, aporta riqueza cultural y los niños empiezan a ser conscientes de que el mundo no es solo el sitio en el que ellos viven o que la vida no se desarrolla solo como ellos la conocen y eso es muy enriquecedor.

Docente 4

5. Consideraciones finales

El presente estudio muestra los resultados de una investigación cualitativa en la que las entrevistas realizadas a cinco auxiliares y cinco docentes que trabajan en secciones bilingües de educación primaria muestran sus percepciones sobre las principales contribuciones de los AL como apoyo al docente bilingüe y también los retos más acuciantes. Por un lado, la contribución de los auxiliares como modelos reales de la lengua extranjera es un valor añadido a los programas bilingües, y los beneficios derivados de contar con su participación en el aula es reconocido por los docentes, que aprecian el apoyo que pueden aportar los nativos y apuntan a las ganancias que se producen en la producción oral del alumnado; por otro, parece que el papel fundamental de los auxiliares como embajadores culturales podría ser más acentuado según la visión de los AL, que de manera rotunda demandan una mayor coordinación e información sobre sus tareas en los centros. Siguiendo con las posibles dificultades y carencias, los profesores identifican la escasa formación pedagógica de los AL como una debilidad que podría ser subsanada en el proceso de selección de los auxiliares para las secciones bilingües.

Lejos de resultar desalentadores, los resultados de este modesto estudio ponen de manifiesto que los AL pueden resultar un elemento de apoyo fundamental para el profesorado de las secciones bilingües y contribuir a potenciar las capacidades lin-

güísticas y culturales del alumnado, si bien sería necesario que las autoridades educativas se planteen algunas medidas destinadas a optimizar la selección de los AL que se integran en programas AICLE —estableciendo unos mínimos en cuanto a la base didáctica y pedagógica de los aspirantes— y fomentar la información y coordinación en los propios centros. En este sentido, las reuniones con el equipo docente han de ser un elemento nuclear en las estancias de los AL en los centros para conseguir así una integración idónea y fomentar el trabajo conjunto de auxiliares y docentes en las secciones bilingües, lo que redundará en beneficio del alumnado.

6. Referencias

- BUCKINGHAM, L. (2016): *The role of language assistants in a bilingual primary school: theory, practice and recommendations*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá.
- BUCKINGHAM, L. (2018): «The bilingual classroom», *Tecnología, Ciencia y Educación*, 9, pp. 38-49.
- BUCKLEY, F. (2000): *Team teaching: what, why, and how?* Thousand Oaks: Sage.
- BYRAM, M. (2000): «Assessing intercultural competence in language teaching», *Sprachforum*, 18, pp. 8-13.
- CAPARRÓS CABEZAS, C. (2010): «El auxiliar de conversación: una figura necesaria», *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3, pp. 36-43.
- CARLESS, D. R. (2006): «Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong», *System*, 34, 3, pp. 341-351.
- CARLESS, D. R. y WALKER, E. (2006): «Effective team teaching between local and native-speaking English teachers», *Language and Education*, 20, 6, pp. 463-477.
- CUMMINS, J. (2000): *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DAFOUZ, E. y HIBLER, A. (2013): «‘Zip your lips’ or ‘Keep quiet’: main teachers’ and language assistants’ classroom discourse in CLIL settings», *Modern Language Journal*, 97, 3, pp. 655-669.
- DÖRNYEI, Z. (2009): *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Blackwell, Chichester: Wiley-Blackwell.
- KRASHEN, S. (1985): *The input hypothesis: issues and implication*. Londres: Longman.

LASAGABASTER, D. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2010): *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

LLANEZA VILLANUEVA, J. A. (2016): *El ayudante lingüístico en los primeros años de la implantación de un programa AICLE y su proyección en el aula de primaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

LOVA MELLADO, M. y BOLARÍN MARTÍNEZ, M. J. (2015): «La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado», *Aula Abierta*, 43, 2, pp. 102-109 <<http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.001>>.

MACKEY, A. y GASS, S. (2005): *Second language research methodology and design*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

MÉNDEZ GARCÍA, M. C. y PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2012): «Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 5, pp. 573-592.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2016): *Guía del Auxiliar: Programa de Auxiliares de Conversación en España 2017/2018*. Madrid <<https://bit.ly/2JesAK4>> [última consulta: 23-10-2018].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017): *Guía del Tutor: Programa de Auxiliares de Conversación en España 2017/2018*. Madrid <<https://bit.ly/2AnUaCb>> [última consulta: 23-10-2018].

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SILEO, J. M. (2011): «Co-teaching: Getting to know your partner», *TEACHING Exceptional Children*, 43, 5, pp. 32-38.

SMUIN, B. (2016): *Actividades para la clase de ciencias (en inglés)*. Madrid: Ministerio de Educación <<https://bit.ly/2EEZa9F>> [última consulta: 23-10-2018].

TOBIN, N. y ABELLO-CONTESE, C. (2013): «The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools», en ABELLO-CONTESE, C.; CHANDLER, P. M.; LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D. y CHACÓN-BELTRÁN, M. R. (eds.): *Bilingual and multilingual education in the 21st century: building on experience*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 203-230.

WELLINGTON, J. (2000): *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. Londres: Continuum.

12. El aula bilingüe desde una mirada plena: una aproximación a *mindfulness* en contextos AICLE

Cristina María Gámez Fernández
Universidad de Córdoba

Resumen

Es comúnmente conocido el hecho de que una implementación no adecuada de programas AICLE puede conllevar dificultades evidentes en el normal desarrollo del aprendizaje de los escolares con independencia de su nivel educativo. Entre ellos destaca la puesta en peligro del bienestar cognitivo, académico y emocional de los aprendices, causado entre otros factores por la saturación psicológica derivada del incremento de la ansiedad y el estrés y, en consecuencia, la aparición de condicionantes emocionales. De hecho, los expertos enfatizan en la literatura especializada la importancia de integrar armoniosamente los factores cognitivos, lingüísticos y afectivos en el proceso de aprendizaje, la necesidad de crear entornos emocionalmente seguros en el aula y facilitan pautas minuciosas sobre las distintas fases de implementación del acercamiento AICLE, atendiendo a la autonomía de los aprendices, a la creación de tareas y el diseño de actividades escalonadas cognitivamente, al uso de las preguntas en el aula, al necesario desequilibrio del tiempo de habla del profesorado frente al del alumnado o a la creación de un entorno creativo en el aula, en la que el alumnado se siente seguro de equivocarse, por mencionar algunas. Por tanto, en las publicaciones sobre AICLE, a menudo se advierte de problemas derivados de una implantación descuidada o poco informada. Hasta la fecha, ningún estudio ha abordado la especial sinergia existente entre las características pedagógicas propias de los entornos AICLE y las de una intervención basada en *mindfulness*. Tampoco se ha profundizado en la especial concomitancia existente entre las necesidades del profesorado y del alum-

nado AICLE y sus familias y los beneficios de *mindfulness* para ambos en la reducción de estrés y en el aumento de la resiliencia. En este capítulo se analizan los numerosos puntos de encuentro entre las medidas recomendadas para entornos AICLE y su profesorado y la ontología de *mindfulness* y sus facilitadores. El presente trabajo describe someramente la naturaleza de *mindfulness* y explora las posibilidades que ofrece una intervención de este tipo en las aulas donde se lleva a cabo un acercamiento AICLE. Justifica la conveniencia de integrar, dado su carácter transversal y holístico, los recursos que proporciona el *mindfulness* y recalca brevemente en herramientas para el profesorado tanto de asignaturas lingüísticas como no lingüísticas. Se detiene en las dificultades que afronta el profesorado de enseñanza AICLE y reflexiona sobre los altos niveles de estrés del profesorado y cómo este debe ser la piedra angular de cualquier intervención en *mindfulness* antes de incorporarla de forma sostenida en las aulas.

Palabras clave: *mindfulness*, AICLE, estrés, emoción, aprendizaje.

1. Qué es el *mindfulness*

Apuntan Siegel, Germer y Olendzki que la voz inglesa *mindfulness* es traducción del término «sati», que en lengua pali significa «conciencia, atención y recuerdo» (2014: 74). Mientras que los dos primeros conceptos equivalen a los vocablos en español, por «recuerdo» se entiende la intención de traer la atención al presente de forma reiterada. El significado de *mindfulness* se ha ido ampliando y modificando —y aún continúa— desde que se diera a conocer esta disciplina en occidente y los investigadores comenzaran a indagar en sus múltiples aplicaciones terapéuticas. Jon Kabat-Zinn definía *mindfulness*, traducido al español como «conciencia o atención plena», como «la conciencia que surge de prestar atención intencionalmente en el momento presente y sin juzgar, a las experiencias que se despliegan en cada momento» (2003: 45)⁷.

En la actualidad, existen creencias arraigadas sobre *mindfulness* que se interponen en la experiencia misma de lo que es esta práctica. Siegel, Germer y Olendzki incluyen prejuicios como creer que meditar es tener la mente en blanco, convertirse en una persona sin emociones, aislarse de la vida y de los demás, buscar estar siempre alegre, o escapar del dolor (2014: 81-82). Junto a esta breve lista, se pueden añadir otros mitos como que el *mindfulness* es una práctica con connotaciones religiosas o esotéricas, que implica llevar una vida relajada o lenta, o que es necesario adoptar la postura de loto para meditar.

7 Traducción al español tomada de Siegel, Germer y Olendzki, 2014: 76.

La adaptación terapéutica pionera de *mindfulness* que se ha extendido en occidente fue iniciada y desarrollada por Jon Kabat-Zinn en la University of Massachusetts Medical School a finales de los 70 y principios de los 80. Kabat-Zinn, Biólogo Molecular y Catedrático de Medicina de esta institución, observó que la medicina tradicional no proporcionaba una respuesta satisfactoria a los pacientes aquejados de enfermedades crónicas. Ante esta situación integró en la praxis médica su propia experiencia con recursos como el yoga o la meditación budista. Para ello, Kabat-Zinn eliminó los rasgos religiosos de las enseñanzas budistas y diseñó un programa de ocho semanas que aglutina prácticas formales (meditaciones) con una serie de prácticas informales encaminadas a tomar conciencia del momento presente. Este es el Programa Reducción de Estrés Basado en Atención Plena (REBAP)⁸. En años sucesivos se han diseñado otros programas terapéuticos como la Terapia Cognitiva Basada en *Mindfulness* (TCBM); la Prevención de Recaídas en Conductas Adictivas Basadas en *Mindfulness* (PRCA); o la Terapia de Aceptación y Compromiso (TAC), entre otras.

La práctica de *mindfulness* coloca al propio sujeto como protagonista y responsable de su experiencia sensorial, emocional y mental, triángulo en el que se expresa la conciencia plena y lo dota de una serie de herramientas que le permiten tomar conciencia del presente de su realidad interior y exterior. Esta exploración se materializa en la atención a la respiración, que según Bien y Didonna, «se encuentra en la intersección entre los sistemas nerviosos voluntarios e involuntarios» (2014: 789) o, según Greenland, «children's breathing is the swinging door between their inner and outer world» (2010: 3). Por tanto, es un elemento fundamental a la hora de reconciliar la voluntad del practicante con los procesos inconscientes de su cuerpo. Asimismo, el modelo desarrollado por Shapiro, Carlson, Astin y Freedman (2006) consiste en un nuevo triángulo compuesto por atención, intención y actitud. Estos tres elementos otorgan un anclaje aún más profundo en la realidad, puesto que la atención al momento presente, acompañada de la actitud de mente de principiante, refuerzan la intención en una espiral virtuosa, dando sentido a la experiencia de una forma más significativa. La respiración sostiene e integra estos dos triángulos en la atención plena al presente.

Las prácticas formales más tradicionales de *mindfulness* están fuertemente enraizadas en la meditación *vipassana*, que en pali significa «ver las cosas como realmente son». Como explican Stahl y Goldstein, el *mindfulness* opta por la práctica meditativa intros-

8 Las prácticas más relevantes del programa REBAP son exploración o escáner corporal, comer con conciencia plena, meditación sentada, meditación metta, exploración de la vista y los sonidos, meditación visual, meditación auditiva, caminar con conciencia plena, meditación del lago. Además, emplea herramientas no meditativas como la creación de un diario o el uso de planillas donde se capturan momentos concretos del discurrir cotidiano.

pectiva frente a la meditación concentrativa (2010: 36). La meditación introspectiva observa el fluir de la corriente de sensaciones corporales, pensamientos y emociones sin identificarse o dejarse arrastrar por ellos, mientras que la meditación concentrativa se centra en un concepto, una imagen, un mantra o un objeto. Sin embargo, la meditación introspectiva comienza focalizando la atención en un punto, que a menudo es la respiración, antes de volverse hacia la observación desapegada de la introspección. *Mindfulness* también utiliza visualizaciones, como la del lago y la montaña. Se debe tener en cuenta que el estudio de la teoría en ningún caso sustituye a la práctica y que la práctica informal no reemplaza a la práctica formal regular.

Se entiende que *mindfulness* es lo opuesto de estar en «piloto automático» o *mindlessness*. Se compara también entre el «modo ser» y el «modo hacer», que equivalen al «yo experiencial» y al «yo narrativo», respectivamente. El «modo ser» o yo experiencial alinea el cuerpo, el pensamiento y la emoción, y está en contacto directo con la realidad sin imponer prejuicios o esquemas mentales; mientras que el «modo hacer» o yo narrativo carece de atención al proceso y elabora historias sobre nosotros mismos que nos contamos y contamos a los demás reiteradamente. El «modo hacer» distingue entre momentos agradables, desagradables y neutros, y se afana en atraer para sí los agradables y rechazar los desagradables. La propuesta de *mindfulness* radica en que antes de reaccionar ante un evento, se lo observe como un testigo ecuánime a través del amplio rango que ofrecen las sensaciones corporales, los pensamientos y las emociones, sin juzgarlo como positivo o negativo. Esta observación permite la creación de espacio y el surgimiento de nuevas formas creativas de responder a la realidad.

1.1. La investigación actual en *mindfulness*

Abruma a cualquiera consultar siquiera superficialmente las bases de datos especializadas más prestigiosas, tales como *PubMed* o *ISI Web of Science*, así como navegar por los múltiples portales web. Son miles los resultados que arrojan las bases de datos⁹ como evidencia la *American Mindfulness Research Association*¹⁰. Pero no solamente impresiona la cantidad de trabajos, sino también el hecho de que esta técnica abarca un amplio número de áreas. Se encuentran aplicaciones en el ámbito de la salud física y mental, como trastornos de ansiedad y estrés, trastorno obsesivo compulsivo, depresión y tendencias suicidas, trastorno límite de la personalidad, trastornos de la con-

9 Por ejemplo, la búsqueda en PubMed del término *mindfulness* a 26 de julio de 2018 arroja la cantidad de más de 10.000 entradas, teniendo en cuenta que esta base de datos está dedicada a las ciencias médicas y, por tanto, excluye publicaciones de carácter educativo.

10 <https://goamra.org/resources/>.

ducta alimentaria, conductas adictivas, traumas y trastorno por estrés postraumático, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, manejo del dolor crónico y oncología; la mejora del entorno laboral, el crecimiento personal o las aplicaciones docentes. Además, distintas poblaciones son susceptibles de estas técnicas, partiendo desde el contexto clínico individual, pasando por niños, ancianos y sus cuidadores, pacientes hospitalizados, o los propios formadores *mindfulness*.

En comparación con las investigaciones sobre *mindfulness* llevadas a cabo en los ámbitos de las ciencias médicas y los estudios de psicología, son escasas aún las publicaciones que profundizan en el ámbito educativo. Resulta significativo que la gran mayoría de análisis realizados en el entorno docente son trabajos en los que se describe una intervención concreta, lo cual es un síntoma inequívoco de que la implementación de esta herramienta se encuentra en sus primeras fases. En este sentido, concluye así el estudio de Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach (2014), que lleva a cabo un meta-análisis y una revisión sistemática de todas las intervenciones *mindfulness* hechas en entornos educativos hasta 2012:

What is also clear from our study is that implementing and studying mindfulness-based interventions in schools is a promising avenue [...] Our analysis suggests that mindfulness-based interventions for children and youths are able to increase cognitive capacity of attending and learning. [...] The effect is stronger in studies where more mindfulness training and home practice has been implemented (2014: 18).

La literatura específica sobre *mindfulness* demuestra que la atención es equivalente a un músculo y, como tal, se debe ejercitar del mismo modo. Como ejemplo, Siegel, Germer y Olendzki (2014) comparan la atención con la preparación para una maratón: se comienza optando por subir por las escaleras en lugar de usar el ascensor (equivalente a introducir prácticas informales en momentos del quehacer diario); se continúa asistiendo regularmente al gimnasio (práctica regular de la meditación formal); y finalmente, se intensifica la práctica con una formación concreta más especializada (asistencia a un retiro de *mindfulness*). En este sentido, Lazar *et al.* (2005) demostraron que, cuanto más se practica, más beneficios se experimentan en la propia estructura cerebral.

Sin embargo, mientras que está demostrado el efecto de la práctica del *mindfulness* en adultos, a la luz de las miles de publicaciones incluidas en las bases de datos de referencia, aún queda mucha investigación por hacer en niños y adolescentes. La investigación necesita afianzar programas de uso en el aula, debido a que los cerebros de

los aprendices aún no han terminado de desarrollarse y les resulta complejo dirigir su atención durante periodos de tiempo largos; les es difícil permanecer inmóviles; tienen aún barreras fisiológicas en sus cerebros para lidiar con emociones intensas; y carecen todavía en muchos casos del lenguaje necesario para expresar sus sensaciones, pensamientos y sentimientos. A esto se suma el hecho de que el número de participantes en una intervención *mindfulness* en adultos es, por lo general, bastante inferior a la ratio de aprendices por aula. Además, un adulto acude a una formación *mindfulness* por voluntad propia inherente a su propia condición de ser libre autónomo, mientras que los discentes carecen de esa libertad de elección cuando se encuentran en un aula con actividades de este tipo.

2. *Mindfulness* en la práctica docente AICLE

Existe un amplio espectro de vías para incorporar las técnicas de *mindfulness* a la práctica docente, que van desde la introducción de forma individual en el aula por un docente o la colaboración entre varios docentes, hasta la integración de *mindfulness* desde el propio centro. Es posible que estas opciones sean ofrecidas por uno o varios profesores formados en *mindfulness* o que se recurra a facilitadores externos al centro. Se puede implementar bien de forma puntual, pautada o siguiendo algún programa basado en *mindfulness*. Asimismo, es recomendable involucrar a las familias en esta labor desde un punto de vista sistémico (Traveset Vilaginé, 2007), quienes pueden también conocer sus bondades de manera experiencial a la vez que lo hacen los más jóvenes. Tan y Martin (2016) demuestran que la implementación de programas *mindfulness* tienen impacto positivo en la autoestima, la resiliencia en adolescentes, así como un descenso de síntomas asociados al estrés, la ansiedad o la depresión. No obstante, Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach (2014) advierten de las limitaciones existentes en los estudios analizados y animan incorporar mejoras en los diseños de nuevos análisis. Dos de los principales riesgos son, primero, que se debe formar al profesorado en *mindfulness* como requisito para las intervenciones en ámbitos educativos; y segundo, que se deben implementar dichas técnicas de forma continuada en el tiempo para apreciar beneficios demostrables científicamente.

En entornos AICLE se advierte de problemas derivados de una implantación descuidada o poco informada. Se enfatiza la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje y de la creación de un entorno emocionalmente seguro en el aula (Chen y Chang, 2004). Hasta la fecha ningún estudio ha abordado la especial sinergia existente entre las características pedagógicas propias de los entornos AICLE y las de una intervención basada en *mindfulness*. Tampoco se ha profundizado en los posibles

beneficios en el alumnado, sus familias y el profesorado. En este capítulo se analizan las concomitancias existentes entre pautas recomendadas en entornos AICLE y para su profesorado y la ontología de *mindfulness* y sus facilitadores.

2.1. La escasa legislación española sobre las dimensiones educativas

En el ámbito español, la legislación educativa se hace eco de una serie de aspectos que permiten la introducción de *mindfulness* en el ámbito educativo. Se habla del «desarrollo integral» al incluir la «dimensión emocional del alumnado» y de «la atención al alumnado con necesidades educativas específicas» en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; y se mencionan «aprender a aprender», «competencias sociales y cívicas» y «competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor» en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

En el Reino Unido se observa mayor proactividad para desarrollar estas dimensiones educativas. En este sentido, el documento *The Mindful UK Report* (2015), elaborado por una comisión formada por políticos de la Cámara de los Comunes y de los Lores, organizaciones e individuos, recomendaba, a tenor de las evidencias recogidas, que el Departamento de Educación designara a tres escuelas para enseñar *mindfulness*, coordinar y desarrollar la innovación, testar modelos de replicabilidad y escalabilidad y diseminar buenas prácticas en *mindfulness*. También proponían dotar con un millón de libras anuales a los centros educativos para que afrontasen la formación del profesorado en materia de *mindfulness* (2015: 34). En 2017, se incluyó un apéndice con pautas para evaluar la labor del facilitador *mindfulness* en entornos educativos en un estudio conjunto de las universidades británicas de Bangor, Éxeter y Oxford sobre los Criterios de evaluación de enseñanza de intervenciones basadas en *Mindfulness* (2017: 71-73). Junto con los resultados de investigación, estas son evidencias claras de que las intervenciones basadas en *mindfulness* comportan beneficios.

2.2. Concomitancias entre *mindfulness* y AICLE

Las características de *mindfulness* son deseables para cualquier individuo, de cualquier edad, sexo, raza o condición. Lo son también para los docentes, cuya profesión se asocia con casos crecientes de *burnout* y de depresión¹¹. Coyle, Hood y Marsh explican que no se puede olvidar al profesorado AICLE cuando se buscan evidencias de la

11 Según el último informe (curso 18-19) del Defensor del Profesor elaborado por ANPE, servicio de ámbito nacional, el 69 % de los profesionales atendidos presentaba ansiedad y el 9 % depresión. Estos datos se mantienen en la misma línea que los registrados en cursos anteriores. El informe está accesible en la siguiente dirección: <https://eldefensordelprofesor.es/documentos-informes>.

dimensión afectiva y reconocen que «CLIL courses [...] ask much of those teachers» (2010: 145). La intervención basada en *mindfulness* presupone que la figura del docente es un activo fundamental en esa exploración que representa el aprendizaje. Sin embargo, para los discentes, especialmente por la delicada etapa de formación en la que se encuentran como personas, ciudadanos y futuros profesionales, la situación no es más esperanzadora, con casos crecientes diagnosticados de trastornos de la atención e hiperactividad.

A menudo se define el papel del profesorado en el aula bilingüe, tanto de asignaturas de áreas lingüísticas como de áreas no lingüísticas, como un dinamizador del aprendizaje autónomo de sus discentes, dejando de lado su antiguo rol que favorecía clases unidireccionales como el «banking model» (Freire, 1972), mediante el cual este controlaba y guiaba la experiencia docente como un experto que transmite la información y las habilidades al aprendiz. Por su parte, las prácticas de *mindfulness* reemplazan este modelo debido a dos motivos: el objetivo del facilitador es primeramente ayudar proporcionando el contenido y las oportunidades para que el alumnado descubra su propio conocimiento; segundo, servir de modelo o encarnar *mindfulness* con su ejemplo. Según Goodman y Greenland (2014), «los niños aprenden a crear sus propias habilidades de *mindfulness* más efectivamente cuando el adulto *encarna* el *mindfulness*» (2014: 708). Al cuestionarse sobre el tiempo que se debe practicar *mindfulness* antes de enseñarlo a los estudiantes, estas autoras reconocen que «es un tema que suscita un amplio debate y no existe una respuesta definitiva» (2014: 711).

Estas características de los formadores en *mindfulness* encuentran un paralelismo con las recomendaciones de los expertos para contextos AICLE. Una de estas recomendaciones es reducir el tiempo de habla del profesorado e incrementar el tiempo del habla del alumnado, es decir, fomentar la «exploratory talk», en detrimento de «presentational talk» (Barnes, 2008). Según afirman Coyle, Hood y Marsh, el uso de preguntas es el recurso más importante que tiene el profesorado: «teacher questioning, which encourages learner questioning, is fundamental to higher-order thinking skills, creativity, and linguistic progression» (2010: 65). Esta idea está en consonancia con técnicas de coaching y con el empleo de herramientas dialógicas, basadas a su vez en los principios de LOTS (*Low Order Thinking Skills*) y HOTS (*High Order Thinking Skills*), que parten de habilidades cognitivas menos exigentes para llegar a las más complejas (Anderson y Krathwohl, 2001). Para Fisher, «asking the right question has been called the essence of teaching in the sense that it can provide a bridge between teaching and learning [...] A good question is like a candle in the dark, shedding light on both truth and mystery» (2005: 18). Resulta evidente la importancia de la comunicación en el aula AICLE, como afirman Llinares, Morton y Whittaker (2012: 15): «teachers need to enter

into *dialogue* with students in classroom interaction. It is through this double dialogue —between the learners and the genres and registers through which knowledge is expressed, and between the participants in the classroom— that content and language development occurs» (énfasis añadido). El acento en la co-construcción de significado característico de la práctica AICLE, que Mehisto, Marsh y Frigols describen como «an ongoing process of meaning-making» (2008: 213), entronca directamente con la práctica de *mindfulness*. Se trata de «build a common, coherent and integrated educational approach [...] the key is finding the right balance between connecting, inspiring, delivering and advancing within the ever-changing classroom, community and world context» (2008: 213). La propuesta de *mindfulness* radica en que no se trata solamente de *inspirar*, sino de integrar también la exhalación; no se trata sólo de *conectar* con el interior y el exterior, sino de ser consciente de que se está haciendo intencionadamente; no se trata de *producir* como reacción a un input, sino como respuesta meditada a ese input, y de hacerlo en sinergia tanto con uno mismo como con los que le rodean. Solamente así es posible el *avance* o, mejor dicho, la identificación de y el respeto hacia la presencia ineludible de los demás, tanto en el aula como el mundo, de su cultura, de su experiencia (y su respiración). Estos autores afirman categóricamente que «CLIL supports the holistic development of learners» (2008: 30) y conjugan cognición, comunidad, contenido y comunicación. Igualmente, las 4 Cs de Coyle (2008) resaltan la integración entre contenido, comunicación, cognición y cultura. En ambas propuestas, la centralidad del diálogo y la negociación del significado va más allá del individuo y pone en juego factores que contribuyen significativamente a un estado de atención plena hacia uno mismo, hacia el grupo, el profesorado, los contenidos, el lenguaje, las emociones que despierta trabajar con ellos y las sensaciones corporales de encontrarse en el aula con los demás.

Las pautas que se dan al profesorado AICLE para facilitar el aprendizaje en un ambiente seguro para el alumnado son múltiples. Algunas de ellas son crear rutinas en el aula, establecer normas consensuadas, crear un clima de ayuda mutua o proponer numerosas oportunidades para que el alumnado se involucre en actividades cooperativas. Lo realmente significativo radica en que estas mismas pautas se encuentran implícita y explícitamente en el modo ser del docente que es plenamente consciente. En entornos AICLE, el alumnado a menudo se siente perdido bien con el idioma, con el contenido o con ambos. Para ellos, este entorno poco familiar se vuelve desagradable y produce resistencia. En un estudio acerca del dolor crónico en niños, Zeltzer y Schlank (2005) demostraban que prescindir de la necesidad de la obtención de resultados contribuye a reducir el sufrimiento de los niños. Ya se sabe que en entornos bilingües es fundamental que el contenido presentado en el aula se relacione de manera significativa con las vivencias de los aprendices. El profesorado

plenamente atento, en vez de poner el foco en la tarea final, se centra en el proceso de aprendizaje. Esto se logra mediante el diseño de tareas o proyectos, lo cual ofrece una oportunidad inigualable para que los aprendices tomen conciencia del proceso, entendido este como sus propios procesos internos en consonancia con los de colaboración y cocreación con los demás en un entorno de respeto y amabilidad, en lugar de centrarse únicamente en el resultado que potenciará un nuevo estresor. Del mismo modo, la cooperación entre los aprendices les brinda una oportunidad única de conocer más conscientemente otras formas de ser, a las que tratar con la misma actitud que a uno mismo. Así, el profesorado plenamente consciente valora aspectos del proceso como las habilidades, las destrezas metalingüísticas y metacognitivas, la autonomía del estudiante, sus interacciones en el aula; no enjuicia al alumnado; y comparte con los aprendices la intención y motivación de las actividades propuestas. En definitiva, esto incide en el hecho de reconocer honestamente en cada aprendiz su capacidad de ser por encima del hacer, apreciar al grupo por lo que es y no por lo que hace y permitir que las actividades favorezcan el desarrollo del yo experiencial, el único posible para que exista la transformación propia del aprendizaje. Con cada nueva actividad se da la oportunidad al aprendiz de explorarse y descubrir a y con los otros, sabiendo que se le valora por quien es, no por lo que hace (mal) y por el etiquetado de los demás —consciente o no— de su capacidad para crecer gracias a sus equivocaciones. Así, cuando los aprendices se arriesgan a participar en una actividad, es más importante haberlo intentado que dar una respuesta concreta. Unas gracias sinceras, una palabra de aliento o una mirada amable tienen un largo recorrido. Según Dörnyei, los aprendices apuntan al comportamiento del profesorado como la única y más importante herramienta de motivación (2001: 31). En consonancia con la idea de que el profesor encarna el *mindfulness*, Dörnyei cree que el «process of modelling [...] is a very effective method of teaching various things by setting an example, and there is no reason why this example could not involve motivational factors» (2001: 33). Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach (2014) proponen lo siguiente:

Although not formally assessed, from our own experience and in accordance with others (Roeser *et al.*, 2012), we suggest a good model might be to train teachers in mindfulness. They could then promote mindfulness in their pupils through teaching mindfully, and through teaching mindfulness directly in diverse settings. For if mindfulness is to be established in a schoolbased framework it will have to be teachers who are the agents and ambassadors of change. This might be a good resource for teachers' own resilience and prevention of burnout, in addition to being, very likely, the best way of delivering mindfulness in schools (2014: 18).

El valor del ejemplo que da el profesorado AICLE comunica mucho más que un uso perfecto del segundo idioma o un conocimiento experto de la materia en cuestión. Cuando el profesor se equivoca y lo admite con naturalidad o cuando se arriesga a hacer una actividad novedosa en clase, como puede ser una visualización, está mandando el mensaje más poderoso para la vida de los discentes. En este punto, se hace esencial ofrecer dos advertencias importantes: 1) implementar *mindfulness* en las aulas puntualmente contribuiría a introducir el nada desdeñable efecto de lo inesperado en los estudiantes (Acaso y Ellsworth, 2011), pero no comportaría beneficios demostrados; 2) verse tentados de explicar los conceptos de *mindfulness* académicamente, como sugiere Mortimore (2017: 132), redundaría en potenciar los roles narrativos o modos hacer de los estudiantes y los alejaría de la naturaleza misma de la experiencia.

Dörnyei también describe las expectativas de los aprendices y del profesorado, y aconseja que el profesorado mantenga altas expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los discentes y que así se lo transmita (2001: 34-35). En las intervenciones basadas en *mindfulness*, se propone en su lugar que el profesorado mantenga una actitud de mente de principiante sobre los logros de aprendizaje, pero se descarta el concepto de «expectativa», dado que estas se asocian con la creación de prejuicios —de ahí surge la valoración sobre lo que gusta, no gusta, o es indiferente. Las expectativas, además, ponen el foco en la calidad de los resultados, restándosela al proceso en sí mismo. Más significativo aún resulta que Dörnyei recale brevemente en el concepto de «aceptación», tan relacionado con el *mindfulness*, y que además lo haga utilizando una técnica muy empleada en intervenciones basadas en *mindfulness*, como son el uso de imágenes que suscitan distintas percepciones posibles (2001: 37). Esta idea tan básica es angular para la salud emocional de los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos características más recogidas de estudios previos por Dörnyei entroncan con el corazón mismo de la práctica *mindfulness*: una es la habilidad de escuchar activamente y la otra la habilidad de prestar atención, básicamente porque la atención y la escucha activa a los demás les demuestra que nos importan (Wlodkowski y Ginsberg, 2017: 28). Indiscutiblemente existe una relación muy estrecha entre la escucha activa y la atención en el entorno de la enseñanza-aprendizaje para la creación de un entorno propicio al aprendizaje.

La gestión de las experiencias de los aprendices entraña una parte esencial de la práctica de *mindfulness*. Mehisto, Marsh y Frigols mencionan la importancia de las emociones y abogan por reconocer las emociones que surgen en contextos bilingües: «teachers and students need to explore, adopt and use a lexicon of emotion» (2008: 184). Las técnicas de *mindfulness* ya incorporan ese lenguaje y, además, lo hacen mediante dinámicas vivenciales. Señalan también que los entornos AICLE son más proclives a la aparición de emociones:

When learning and communicating in a second language, our self-expression (verbal and emotional) is often less sophisticated. We build new paths in the mind, moving in new territories where emotions can surface more quickly and in a less predictable manner. The extra stress of trying to express our thoughts in a second language, or searching for new ways to express ourselves and the associations evoked by the use of a more simplified vocabulary, are all more likely to bring emotions to the surface and into the classroom atmosphere (2008: 184).

A este hecho hay que añadir que, como escriben Goodman y Greenland, debido a su inmadurez cerebral, los niños y adolescentes se sienten atrapados en sus emociones con la sensación de que estas son un estado permanente (2014: 699). Esta razón en sí misma ya justifica la intervención *mindfulness* en entornos AICLE, porque permite a los estudiantes tomar conciencia de este fluir de emociones en ellos y en el grupo momento a momento y les permite crear el espacio (y dedicar el tiempo) a reconocerlas, aceptarlas y gestionarlas.

Se recomienda que el aprendizaje AICLE se vehicule de forma multimodal. Es decir, que se pongan en juego múltiples canales tanto para la recepción como la producción de información. Este principio resuena especialmente en las intervenciones *mindfulness*, en las que se propone la lectura de poemas o el uso de historias para que los aprendices exploren sus propios aprendizajes y los compartan con el grupo, pero, sobre todo, para que integren su propia experiencia tanto verbal como no verbal con conceptos abstractos, situándose de manera significativa la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978). El aprendizaje multimodal a su vez enlaza estrechamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), ya que integra activamente ambos hemisferios cerebrales y favorece un aprendizaje profundo. Como recordaba Daniel Siegel sobre la ley de Donald Hebb, «cells that fire together fire together» (2012: 49). Pero, igualmente, estamos reconociendo de manera implícita el valor de la percepción y la comunicación a través de todos los canales posibles.

Si está demostrado que la atención dividida parte la atención en dos, entonces ¿cómo reconciliar la definición de AICLE propuesta por Mehisto?: «dual-focused teaching and learning approach in which the L1 and an additional language or two are used for promoting both content mastery and language acquisition to pre-defined levels» (2012: 15). Se trata, como indican Coyle, Hood y Marsh, de entender la comunicación dentro del aula como «the core of learning» (2010: 35). Y es que esta interacción se basa en formas dialógicas, dando espacio y tiempo suficiente al alumnado para aportar a la creación y negociación de significado de forma conjunta. Así es como la madurez

de los aprendices comienza a tomar forma, y como ellos van posicionándose en el centro de su propio aprendizaje y, por ende, de su propia existencia y su propio ser. *Mindfulness* contribuye a que los aprendices tomen conciencia de sí mismos y les da las herramientas para afrontar y responder —que no reaccionar— a lo que acontece tanto en su interior como a su alrededor con proactividad. Para que el aprendizaje sea profundo —y transformador, palabra clave en *mindfulness*— este ha de partir del propio aprendiz. Por tanto, junto a la premisa de introducir actividades en pareja, en grupo o técnicas de aprendizaje cooperativo, es esencial partir de la propia interioridad del estudiante. Eso lo hace *mindfulness* de manera inequívoca, sustentando las demás dinámicas de aula en la intención, la actitud y la atención particular e irremplazable del aprendiz. No sorprende pues que Mehisto, Marsh y Frigols citen los conceptos de «growth mindset» y «fixed mindset» de Carol Dweck para ayudar a que el alumnado tome conciencia de su proactividad frente a su propio aprendizaje (2008: 203-205).

Coyle, Hood y Marsh realzan el papel central de los factores afectivos relacionados con la ansiedad y la motivación. Para estos autores, es fundamental que los retos que se plantean a los aprendices en entornos AICLE no fomenten la ansiedad ni reduzcan la motivación (2010: 88). Es posible establecer una estrecha identificación entre la motivación y la intención en *mindfulness*. Además, lo indican Coyle, Hood y Marsh (2010: 88): «considerable concentration, effort and willpower are needed to learn another language effectively. Both *noticing* and *attention* are key components of the required processes. As *motivation* sits on a higher affective and mental level than these components, it is a necessary prerequisite for them» (énfasis añadido). Los autores, no necesariamente familiarizados con *mindfulness*, apuntan la estrecha interrelación existente entre atención e intención (o motivación). En la siguiente cita también se encuentran elementos clave en *mindfulness*: «High *motivation*, which helps to enable deeper *concentration*, is especially important to success in learning through an additional language, and it follows therefore that monitoring participants' *attitudes* towards CLIL and their motivational level should be a key element in an evaluation process» (Coyle, Hood y Marsh, 2010: 141-142). Se aprecia en estas citas que elementos clave en *mindfulness* están reconocidos de forma intrínseca por figuras de referencia en AICLE.

3. Conclusión

Volviendo a la cita de Fisher, que compara una pregunta con la luz de una vela en la oscuridad, a menudo se utiliza esta misma metáfora en *mindfulness* para referirse a la capacidad de la atención para iluminar la oscuridad de la percepción del día a día. La introducción de *mindfulness* proporcionará una serie de herramientas que responde-

rán directamente a la ontología de entornos AICLE. *Mindfulness* en sí mismo es una propuesta que dota al alumnado de competencias para la vida y que le permite experimentar aquello que ocurre interior y exteriormente con total plenitud, abre un espacio para que se pueda redimensionar y responder en consonancia con su propio interior y quienes les rodean. El profesorado a su vez recalca en herramientas que le abren nuevas posibilidades personales y profesionales, si es que es posible hablar de ambas dimensiones de forma separada en el desempeño docente. La luz en la oscuridad se percibe finalmente cuando se integran todas las dimensiones humanas y se hace esto en consonancia con la realidad exterior.

4. Referencias

- ACASO, M. y ELLSWORTH, E. (2011): *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- BARNES, D. (2008): «Exploratory Talk for Learning», en MERCER, Neil y HODGKINSON, Steve (eds.): *Exploring Talks in Schools*. Londres: Sage, pp. 1-15.
- BIEN, T. y DIDONNA, F. (2014): «Anexo A. La práctica del mindfulness», en DIDONNA, F. (ed.): *Manual clínico de mindfulness*. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 787-805.
- CHEN, T.-Y. y GORETTI B. Y., C. (2004): «The Relationship between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties», *Foreign Language Annals*, 37, 2, pp. 279-289 <<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200>>.
- COYLE, D. (2008): «CLIL-A Pedagogical Approach», en Van Deusen-Scholl, Nelleke y Hornberger, Nancy (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 4, *Second and Foreign Language Education*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, pp. 97-111.
- COYLE, D.; HOOD, P. y MARSH, D. (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FISHER, R. (2005): *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- FREIRE, P. (1972): *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.

GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GOODMAN, T. A. y GREENLAND, S. K. (2014): «Mindfulness con niños: trabajando con emociones difíciles», en DIDONNA, F. (ed.): *Manual clínico de mindfulness*. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 673-713.

GREENLAND, S. K. (2010): *The Mindful Child. How to Help your Kid Manage Stress and Become Happier, Kinder and More Compassionate*. Nueva York: Free Press.

KABAT-ZINN, J. (2003): «Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future», *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 2, pp. 144-156.

LAZAR, S. W.; KERR, C. E.; WASSERMAN, R. H.; GRAY, J. R.; GREVE, D. N.; TREADWAY, M. T.; MCGARVEY, M.; QUINN, B. T.; DUSEK, J. A.; BENSON, H.; RAUCH, S. L.; MOORE, C. I. y FISCHL, B. (2005): «Meditation experience is associated with increased cortical thickness», *Neuroreport*, 6, 17, pp. 1893-1897.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LLINARES, A.; MORTON, T. y WHITTAKER, R. (2012): *The Roles of Languages in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

MEHISTO, P. (2012): «Criteria for Producing CLIL Learning Material», *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, pp. 15-33.

MEHISTO, P.; MARSH, D. y FRIGOLS, M. J. (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

MORTIMORE, L. J. (2017): «The Importance of Developing Social and Emotional Learning (SEL) within the CLIL Classroom, with Special Reference to Spain», *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 26, pp. 126-140.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

SHAPIRO, S. L.; CARLSON, L. E.; ASTIN, J. A. y FREEDMAN, B. (2006): «Mechanisms of Mindfulness», *Journal of Clinical Psychology*, 62, 3, pp. 373-386.

SIEGEL, D. J. (2012): *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Nueva York: The Guilford Press.

SIEGEL, R. D.; GERMER, C. K. y OLENDZKI, A. (2014): «Mindfulness: ¿Qué es? ¿Dónde surgió?», en DIDONNA, Fabrizio (ed.): *Manual clínico de mindfulness*. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 73-103.

STAHL, B. y GOLDSTEIN, E. (2010): *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Barcelona: Kairós.

TAN, L. B. G. y MARTIN, G. (2016): «Mind Full or Mindful: A Report on Mindfulness and Psychological Health in Healthy Adolescents», *International Journal of Adolescence and Youth*, 21, 1, pp. 64-74.

THE MINDFULNESS ALL-PARTY PARLIAMENTARY GROUP (MAPPG) (2015): *The Mindful UK Report* <http://www.themindfulnessinitiative.org.uk/images/reports/Mindfulness-APPG-Report-Mindful-Nation-UK_Oct2015.pdf>.

TRAVERSE VILAGINÉS, M. (2007): *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.

UNIVERSIDADES DE BANGOR, EXETER y OXFORD (2017): *Criterios de Evaluación de Enseñanza de Intervenciones Basadas en Mindfulness* <https://www.bangor.ac.uk/mindfulness/documents/MBI-TAC-ESPmanualresumenyaddendum_000.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

WLODKOWSKI, R. J. y GINSBERG, M. B. (2017): *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco: John Wiley and Sons.

ZELTZER, L. K. y SCHLANK, C. B. (2005): *Conquering Your Child's Chronic Pain. A Pediatrician's Guide for Reclaiming a Normal Childhood*. Nueva York: HarperCollins.

ZENNER, C.; HERRNLEBEN-KURZ, S. y WALACH, H. (2014): «Mindfulness-based Interventions in Schools-A Systematic Review and Meta-analysis», *Frontiers in Psychology*, 5, 603, pp. 1-20.



Junta de Andalucía

Consejería de la Presidencia,
Administración Pública e Interior

CENTRO DE ESTUDIOS ANDALUCES

