

## APRENDIZAJE DE LENGUAS EN COMUNIDADES MONOLINGÜES. LA REVISIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA BILINGÜE.

*Learning languages in monolingual communities. The review of the bilingual education model*

Luis Miguel Miñarro López. *Universidad de Castilla-La Mancha (España).*

Contacto: [luism.minarro@uclm.es](mailto:luism.minarro@uclm.es)

Fecha recepción: 06/01/2022 - Fecha aceptación: 10/05/2022

### RESUMEN

En nuestro tiempo, no se discute la importancia y trascendencia de aprender lenguas. Los beneficios son tanto personales, para el aprendiz, como colectivos, ya que se mejoran las condiciones de un ciudadanía más abierta, tolerante y empática.

Cuando estos aprendizajes se trasladan al ámbito de la educación formal, la escuela enfrenta el reto situando la enseñanza de lenguas en el marco de lo que se conoce como enfoque comunicativo, superando así las concepciones del estructuralismo e incluso el concepto de competencia lingüística de Chomsky; en muchos casos, además, implementando programas de enseñanza bilingüe o plurilingüe.

En el caso de las comunidades monolingües, estos programas han ido creciendo y evolucionando a lo largo de los últimos 25 años; desde los primeros centros acogidos al convenio entre Ministerio de Educación y *British Council*, pasando por la creación de las llamadas Secciones bilingües, hasta la actualidad. En este sentido, parece oportuno plantear un estudio amplio que ayude a redefinir, reorientar e impulsar el modelo, sobre el que se alzan ciertas voces críticas y se muestran ciertas señales de fatiga. En definitiva, se trata de verificar la relación existente entre los objetivos del programa con los recursos que cuenta, con los resultados que se vienen obteniendo y su expresión en términos de impacto.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza de lenguas, bilingüismo, enfoque comunicativo, AICLE.

### ABSTRACT

Nowadays, the importance and significance of learning languages are not in discussion. The benefits are both personal, for the apprentice, and collective, since the conditions of a more open, tolerant and empathetic citizenship are improved.

When these learnings are transferred to the field of formal education, the school faces the challenge by placing the teaching of languages within the framework of what is known as a communicative approach, thus overcoming the conceptions of structuralism, and even Chomsky's concept of linguistic competence; in many cases, in addition, implementing bilingual or multilingual teaching programs.

### KEYWORDS

Language teaching, bilingualism, communicative approach, CLIL.

## 1. LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

En el mundo interconectado y global en el que vivimos, aprender un nuevo idioma se ve favorecido por el surgimiento de la comunicación transnacional y la “glocalización”<sup>1</sup>; gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y la *internet*. De este modo, *el* conocimiento y el uso de distintas lenguas se ha convertido en un elemento central e imprescindible de nuestro tiempo, que va más allá de consideraciones materiales (certificaciones, títulos, currículo, mejora de oportunidades laborales, ...), ya que se concibe como una oportunidad (Mehisto y Marsh, 2011) para expandir nuestro conocimiento y comprensión de otras personas y su cultura, a la vez que de nosotros mismos. En consecuencia, aprender otras lenguas es también una oportunidad para educar en ciudadanía; teniendo en cuenta, como explica Ben Knight (09-07-2021), que en el siglo XXI, no se pertenece a una sola nación o país. Así, al explicar nuestra propia identidad, se trata de conocer quiénes somos y cuál es nuestro lugar en el mundo como ciudadanos y ciudadanas globales; desterrando esas “identidades asesinas”<sup>2</sup> que hacen de las lenguas y las culturas instrumentos para la intolerancia. Oportunidad para educar que nuestra sociedad traslada a la escuela.

### 1.1. El papel de la lingüística en la escuela para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Como sabemos, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, se produce un cambio de paradigma con relación a la concepción del lenguaje; pasando del estructuralismo, que lo concebía como una institución social y externa al individuo a ser considerado como una capacidad innata e interna que poseemos todos los seres humanos (Chomsky, 1957, p.xxi).

Como nos relata Arias (2019), en referencia a las objeciones que pone Chomsky a las explicaciones del conductismo, para la adquisición del lenguaje no basta con aquellas basadas en la memorización, la imitación, la analogía y la repetición de las conductas verbales; sino que cabe postular una capacidad o competencia innata para la creatividad lingüística.

No obstante, teniendo en cuenta las implicaciones que esto tiene en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, hay que tomar en consideración que otro de los avances más significativos que se han producido en el terreno de la lingüística ha sido la superación del concepto de *competencia lingüística* de N. Chomsky (1965), entendida como conocimiento gramatical abstracto y externo a los contextos de uso de una lengua, por el de *competencia comunicativa*, acuñado por Hymes (1972), que reflejaba la idea de que una lengua “*existe*” cuando se usa en un determinado contexto o situación y con una determinada finalidad.

### 1.2. Nuevos tiempos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas

En la práctica de la enseñanza de las lenguas venimos asistiendo al hecho de que la búsqueda del método ideal, de la receta universal para cualquier situación, cualquier grupo de alumnos y alumnas y cualquier tipo de docente, se ha desvanecido (Yalden, 1987) y su búsqueda se ha considerado, desde hace tiempo, improductiva y desafortunada (Stern, 1983); más recientemente, otros autores siguen insistiendo en esta misma idea, “ese método mágico, el ‘santo grial’ de la docencia y aprendizaje, no parece haberse encontrado” (Sánchez Pérez, 2009: 13); porque tanto alumnado como profesorado se encuentran condicionados por contextos de enseñanza diferentes y también estimulados por necesidades o motivaciones distintas, pero sobre todo porque la propia complejidad de la tarea de aprender una nueva

<sup>1</sup> Eliminación de los límites geográficos debido al uso de las TIC.

<sup>2</sup> Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial

lengua, con la infinidad de matices y enfoques que presenta, impide ser abordada de manera absoluta y total (Sánchez Pérez, 2009: 14).

En consecuencia, los y las enseñantes se han planteado fundamentar sus prácticas a partir de principios o macroestrategias<sup>3</sup> (Kumara-vadivelu, 2003) más abiertas, generales y flexibles, adaptables y adecuadas a cada circunstancia y, sobre todo, centradas en el alumnado y en los procesos; es lo que podríamos llamar un enfoque.

De este modo, podemos afirmar que en la actualidad son los enfoques comunicativos o la enseñanza comunicativa de las lenguas los que constituyen el modelo dominante, como consecuencia de la entrada en crisis del concepto de método y de la insatisfacción de profesorado y estudiantes con los modelos más tradicionales.

El paso del método al enfoque ha supuesto, entre otras cuestiones, un cambio que ha desplazado el foco desde la enseñanza al aprendizaje; entendiendo este como un proceso, no como un producto y, sobre todo, poniendo de relieve al estudiante como individuo que plantea determinadas necesidades con respecto a la lengua o lenguas que aprende, presenta distintos grados de motivación y es capaz de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

Como describen Mamaqi y Miguel (2014), el aprendizaje centrado en el estudiante (ACE) propone situar a este en el centro del proceso de aprendizaje, frente al modelo tradicional que supone al alumno como mero receptor pasivo de la información.

### **1.2.1. El modelo importado. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua**

Por otra parte, al desarrollo del enfoque comunicativo se incorpora lo que se ha dado en

llamar “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua” (AICLE/CLIL/EMILE)<sup>4</sup>, a partir de las lecciones aprendidas de programas bilingües como los llevados a cabo en Canadá (Johnson y Swain, 1997; Wesche, 2001).

El interés por este modelo se ha manifestado creciente en Europa y ya en 1995 la Comisión Europea aprobó el documento “Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento” que, en lo referente al aprendizaje de lenguas, proponía, entre otras cuestiones, la impartición de materias curriculares en una lengua extranjera desde una perspectiva plurilingüe.

Desde entonces, distintas definiciones y descripciones se han venido sucediendo:

- “Los contenidos... son enseñados por medio de una segunda lengua o lengua extranjera ... distinta de la lengua principal de los aprendices, del profesorado ...” (Pérez Vidal, 2009: 3)
- “... es un enfoque que requiere el uso de una segunda lengua para practicar el contenido.” (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009: xi)
- CLIL “is not language teaching enhanced by a wider range of content. Neither is it content teaching translated in a different language (code) from the mother tongue.”<sup>5</sup> (Coyle, 2005: 1)
- mediante CLIL, el alumnado tiene la oportunidad de usar otra lengua en contextos diferentes y, por otra parte, de desarrollar sus destrezas lingüísticas e interculturales mientras aprende contenidos curriculares; sin olvidar la preparación de los estudiantes para una sociedad internacionalizada en la que los valores de respeto y tolerancia hacia otras culturas se convierten en objetivo socio-cultural que trasciende lo

<sup>3</sup> Macroestrategia: Según el autor, no se trata de patrones cerrados pero **nos dan una guía para resolver problemas contextuales**. Este planteamiento pone en valor la **independencia del profesorado**, a quienes deja mucho espacio para ejercer su propio estilo de enseñanza.

<sup>4</sup> CLIL/EMILE. Siglas correspondientes en inglés y francés, respectivamente.

<sup>5</sup> Traducción propia: “AICLE no es enseñanza de idiomas mejorada con un repertorio más amplio de contenidos. Tampoco es una enseñanza de contenidos traducida a un idioma (código) diferente al de la lengua materna.

meramente educativo. (Lasagabaster y López Beloqui, 2015: 43)

No obstante, tal y como cuestionan Cenoz, Genesee y Gorter (2014), CLIL es un término ambiguo y falto de precisión que tanto puede referirse a cuestiones metodológicas como curriculares, a prácticas de aula concretas (incluidos procesos de inmersión lingüística) o a cuestiones de corte teórico. En el aula, el profesorado no sabe muy bien dónde poner el énfasis, si en lo lingüístico o en los contenidos de las materias objeto de estudio. En lo lingüístico, ¿cuál el nivel adecuado de competencia del profesorado?, ¿qué nivel de dominio de la lengua se considera básico por parte del alumnado?; en los contenidos, ¿se trabajan los mismos?, ¿se ajustan o recortan?, ¿se abordan de forma distinta metodológicamente hablando? La consecuencia de toda esta imprecisión al aparecer como un modelo abierto a multitud de enfoques pedagógicos, como afirma Casal (2016: 140), es que el profesorado puede encontrar grandes problemas al no contar con referencias claras de cómo implementarlo.

## 2. EL MODELO DE REFERENCIA EN LA COMUNIDADES MONOLINGÜES

Como ya se ha dicho (Cenoz, Genesee y Gorter, 2014), en Europa, los programas de enseñanza bilingüe llevados a cabo mediante metodología CLIL son de diversa naturaleza y alcance, sobre todo, teniendo en cuenta que CLIL es considerado un término “paraguas” que incluye muchas variantes, aproximaciones, aplicaciones.

De hecho, este amplio espectro de modelos CLIL depende de una serie de factores (Coyle, Hood, Marsh, 2010), condiciones ambientales (Wolff, 2005: 11) o variables (Rimmer 2009: 4); tales como el nivel de lengua y contenidos que se enseñan, las materias que se eligen para ser impartidas, el tiempo de exposición a la lengua segunda o el nivel de

competencia y fluidez en el idioma que posee el profesorado.

En el contexto español, en las Comunidades monolingües, se ha tomado como referencia el modelo de los centros acogidos al convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y *The British Council* (1996), en los que se pone en práctica la enseñanza y el aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras (AICLE).

En estas Comunidades nos encontramos con distintos desarrollos normativos, de experimentación y asociados a la innovación curricular; también, con distintos niveles de formación y capacitación del profesorado; por otra parte, no estaríamos muy desencaminados si afirmáramos que en muchos casos se ha renunciado a contemplar la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva integradora, más acorde con el concepto de plurilingüismo que preconiza el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Council of Europe, 2001); al mismo tiempo que se abandona el reto de que los ciudadanos y ciudadanas de estas comunidades monolingües puedan manejarse, comunicativamente hablando, en dos lenguas extranjeras, además de la propia<sup>6</sup>. Por otra parte, con el consiguiente riesgo de que los proyectos bilingües o plurilingües de los centros queden sesgados por tintes elitistas al producirse una cierta selección del alumnado que participa en el programa (Bruton, 2013). Todo ello en este contexto monolingüe que, de partida, nos sitúa con desventaja en este ámbito dada su importancia no solo educativa sino económica y social.

No obstante, si tuviéramos que caracterizar este modelo de enseñanza bilingüe o plurilingüe, podríamos afirmar que gira en torno a tres elementos que a modo de círculos concéntricos se deberían configurar para implementar el programa con éxito:

<sup>6</sup> España es uno de los 11 países de la Unión europea en los que una segunda lengua no es obligatoria en Educación Secundaria.

- **El profesorado.** Este profesorado cada vez es más consciente de las necesidades de formación, de su compromiso con la permanente mejora, tanto en lo referente a su competencia lingüística como en su competencia didáctica (Durán, 2018). Profesorado que tiene que tomar decisiones sobre las diferentes posibilidades organizativas de la clase, sobre la adecuación de los contenidos, sobre el diseño de actividades y tareas que hagan posible aprendizajes significativos y sobre el mejor aprovechamiento de los recursos didácticos entre los que destacan y merecen especial atención las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, en el contexto de la digitalización de la educación.
- **El centro educativo.** Se requiere que este programa sea asumido por el centro, que forme parte sustancial del proyecto educativo y que sea planteado como eje sobre el que hacer girar el proyecto lingüístico del centro, integrando todas las lenguas que tienen presencia en este, tanto las escolares o de contexto, como las maternas o L1 y las extranjeras; haciéndolas útiles tanto en la enseñanza formal como en la no formal e informal<sup>7</sup>; proponiendo actividades de corte extracurricular y participando en programas educativos internacionales que vengan a reforzar la enseñanza bilingüe y sitúen al profesorado y sobre todo al alumnado en contextos reales de comunicación y de aprendizaje.
- **La comunidad educativa.** Estos programas tienen un gran impacto en la comunidad en la que se desarrolla, especialmente si esta comunidad se encuentra en una pequeña localidad o en un barrio periférico de nuestras ciudades. La plena integración de estos centros en el contexto europeo, las nuevas referencias culturales y las nuevas relaciones de carácter internacional, ya sean reales o virtuales, de un centro que trabaja en clave bilingüe o plurilingüe,

trasciende a la comunidad educativa en su conjunto. De este modo, podemos afirmar que el desarrollo de estos programas transforman a la comunidad que cada vez está más implicada, consciente de su papel en la mejora de la calidad educativa.

No obstante, al mismo tiempo, se alzan voces críticas sobre el programa, se constata cierta fatiga entre el profesorado y los centros. De hecho, algunos lo abandonan; los viejos argumentos de los detractores de siempre vuelven a salir a la luz y generan gran incertidumbre sobre todo entre el propio profesorado y las familias (Nieto Moreno de Diezmas, 2019)

Como respuesta, la administración educativa debe seguir insistiendo en favorecer su extensión, asegurando la calidad, introduciendo aquellas mejoras que sean oportunas y creciendo de manera sostenible y equilibrada; partiendo, eso sí, de una toma de decisiones bien documentada y guiada por las luces de la evaluación.

### 2.1. Necesidades del programa

Como hemos venido comentando, desde hace 20 años, más o menos, estos programas de enseñanza bilingüe se han venido implementando, desarrollando por todo el territorio nacional, incluyendo, en algunos casos la lengua francesa como lengua vehicular, además del inglés dominante. Han ido evolucionando hasta la actualidad con el consiguiente aumento exponencial del número de centros, con su desarrollo en contextos más o menos favorecedores y con el consiguiente despliegue normativo que ha venido sustentando estos programas.

Todo esto ha supuesto un enorme esfuerzo y la implicación de la administración educativa, de los centros, del profesorado, de los estudiantes y sus familias (Sánchez-Verdejo, 2021), que reclama como contrapartida un estudio en profundidad que permita determinar la eficacia del modelo y oriente la toma de decisiones a futuro.

**enseñanza informal**, que se da de forma casual, sin planificación. Por ejemplo: los juegos o actividades espontáneas durante los tiempos de recreo.

<sup>7</sup> Entenderemos por enseñanza no formal la que se da fuera del ámbito académico pero que se ofrece de forma intencionada y planificada. Por ejemplo: actividades de ocio, deportivas, etc. **A diferencia de la**

Hasta ahora, existen determinados estudios de corte etnográfico (Fernández Barrera, 2019), informes de la inspección educativa y, por otra parte, estudios parciales, en un número limitado de centros (Moya Guijarro y Ruiz Cordero, 2018; Nieto Moreno de Diezmas y Ruiz Cordero, 2018) o para un determinado nivel educativo (Nieto Moreno de Diezmas, 2019) que, si bien ofrecen una visión alentadora, esta no deja de ser parcial y, desde luego, no recoge con precisión las variables que influyen y condicionan el programa y sus resultados.

En este momento, podemos estar de acuerdo en que no se dispone de evidencias ni referencias claras, de carácter holístico, para determinar si el programa cuenta con los medios y recursos adecuados, ofrece resultados que puedan ser medidos con carácter longitudinal (a lo largo de todo el periodo de escolarización del alumnado) y si es capaz de producir cambios estructurales en los entornos en los que se desarrolla; asimismo, para comprobar que el programa no se desvía de los objetivos de inclusión que favorecen la equidad. En consecuencia, resulta conveniente plantear un proceso de monitorización y evaluación del mismo en distintos ámbitos que podrían representarse en esta secuencia:

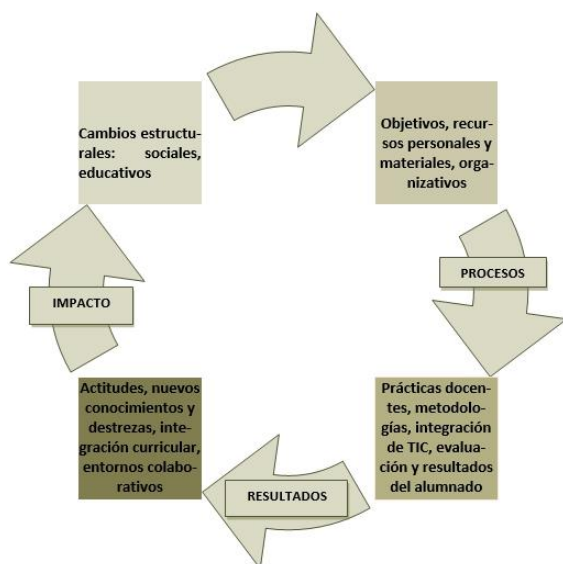


Figura 1. Secuencia de evaluación. Elaboración propia

Principalmente, para conocer, en primer lugar, las necesidades del programa en cuanto a los recursos de entrada o “input”; en segundo lugar, para valorar los procesos y las

prácticas educativas que se están llevando a cabo en los centros educativos, así como los resultados que se obtienen desde una perspectiva longitudinal; para concluir, con un estudio de impacto que ponga en valor aquellas transformaciones que se están produciendo en nuestro sistema educativo, como consecuencia del desarrollo de los programas de enseñanza bilingüe.

## 2.2. Evaluar el Programa

En suma, se trata de verificar la coherencia interna del programa, revisando los objetivos del mismo, poniéndolos en relación con los recursos con los que cuenta, con los resultados obtenidos y la correlación existente entre estos y los resultados esperados; así como su expresión en términos de impacto.

En consecuencia, parece oportuno plantear un estudio para comprobar si se cumplen las premisas iniciales del Programa, planteadas a modo de hipótesis:

### *La situación del profesorado. ¿Está preparado para CLIL? (Pérez Cañado, 2016)*

Como anticipaba Genesee (1998: 256), “no es suficiente conocer una lengua con el fin de enseñarla, o utilizarla, o usarla de forma efectiva para enseñar materias académicas. Esto requiere una formación especializada”.

Del mismo modo, la mayoría de las investigaciones sobre programas bilingües en España ponen de manifiesto la necesidad de que el profesorado disponga de más oportunidades de formación lingüística y metodológica (Genesee, 1998; Ruiz de Zarobe, 2008; Lasagabaster y Lopez Beloqui, 2015; Levy, 2015; Durán y Beltrán, 2016; Nieto Moreno de Diezmas, 2016).

Por otra parte, otros estudios de corte cualitativo, (Fernández Fernández et al., 2005; Pena Díaz y Porto Requejo, 2008; Ruiz Gómez y Nieto García, 2009; Blanca Pérez, 2009; Cabezas Cabello, 2010; Fernández y Halbach, 2011) han revelado serios déficits en la formación metodológica AICLE, especialmente en el profesorado de áreas o disciplinas no lingüísticas. Por ejemplo, en el estudio de Pena Díaz y Porto Requejo, más del 40% del profesorado encuestado reconoce no tener

conocimiento específico sobre metodología de enseñanza bilingüe.

Del mismo modo, en la práctica en el aula, el profesorado se enfrenta a la dificultad de acceder a materiales curriculares de calidad y de fácil aplicación (Infante, Benvenuto, y Las-trucci 2009; Fernández y Halbach, 2011); por lo que la orientación, guía y formación para el diseño y la elaboración de materiales adecuados y sobre todo contextualizados, se torna en una tarea primordial que debe ser acometida por las administraciones educativas; de manera que las necesidades del profesorado puedan ser atendidas.

Por último, queda el abordaje de un aspecto fundamental, la colaboración, la coordinación y el trabajo en equipo. Posiblemente, la estructura de los horarios docentes, el lastre de una cultura profesional basada en la relación biunívoca entre un docente y la materia que imparte y un docente y su grupo de alumnos y alumnas de referencia, restan posibilidades de mejorar los procesos y también los resultados. Como afirman Czura, Papaja, Urbaniak (2009); Ruiz Gómez y Nieto García (2009), estas cuestiones deben ser “dramáticamente” intensificadas y abordadas desde la formación permanente.

En definitiva, la formación y la implicación del profesorado es determinante y condiciona el éxito en la implementación de los programas educativos. Procede conocer cuál es la situación del profesorado con relación a esta cuestión o requerimiento y determinar cuáles son las necesidades para proveer un itinerario formativo, tanto para la mejora y la certificación de competencia lingüística como de actualización didáctica y metodológica que permita adquirir y/o mejorar la competencia comunicativa intercultural del profesorado, con una visión más amplia de otros sistemas educativos, lenguas y culturas y, en consecuencia, una mejora de sus prácticas docentes.

#### ***Beneficios lingüísticos y el papel de las distintas lenguas presentes en el currículo (Yi Lo y Lin, 2015)***

La lengua extranjera (L2) se aprende mejor y ello es debido a que la exposición de los alumnos a la L2, como mínimo, se duplica en

relación a una enseñanza no bilingüe. Aparte de este dato cuantitativo, las causas de esta mejora también son cualitativas; deja de ser una asignatura más para transformarse en una herramienta necesaria para aprender; aumenta la motivación del alumnado para usar la lengua, porque usar la lengua tiene sentido para el alumno; convirtiéndose en algo activo, funcional y necesario (Wiesemes, 2009).

Mediante la enseñanza bilingüe los alumnos adquieren conciencia de que en la segunda lengua no sólo pueden hablar, sino que también pueden actuar, representar, comunicarse, relacionarse como lo harían en la propia lengua; hecho que es muy motivador si se favorecen los contextos reales de aprendizaje y comunicación, se incorporan a la práctica docente metodologías activas y se dan procesos de digitalización de la enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, queda pendiente contar con más evidencias sobre la repercusión de la enseñanza bilingüe con relación a la lengua 1 (materna/ lengua de la escuela). Los alumnos que estudian en una sección bilingüe experimentan no sólo una mejora en su dominio de la lengua extranjera, sino también en su lengua materna, pues se demuestra que el manejo indistinto de dos lenguas ayuda a comprender mejor el funcionamiento de la propia lengua materna (Pérez Cañado, 2018); tal y como recoge, además, el concepto de plurilingüismo que propone el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el mismo sentido, también podemos afirmar que por extensión se desarrolla una mayor capacidad para aprender más lenguas extranjeras (L3, L4...).

No obstante, conviene quedar advertidos sobre lo que la propia Comisión Europea reconoce (2018: 2): casi la mitad de los europeos manifiestan no estar capacitados para mantener una conversación sencilla en una lengua distinta de la suya propia; solo cuatro de cada diez alumnos de la educación secundaria alcanzan el nivel de "usuario independiente" en la primera lengua extranjera, lo que indica la capacidad de mantener una conversación

sencilla; por otra parte, aunque se recomienda conocer un segundo idioma extranjero (Beacco et al., 2016), solo una cuarta parte alcanza este nivel en la segunda lengua.

#### ***Beneficios culturales***

El aprendizaje de una lengua extranjera facilita y genera el conocimiento de otras culturas. La lengua es un producto social y cultural, pero, además, el hecho de enseñar parcialmente unas asignaturas en lengua extranjera es, sin duda, un medio mucho más eficaz que el simple aprendizaje de la lengua extranjera para este propósito y contribuye a desarrollar la conciencia europea, de ciudadanía global y la competencia intercultural (Cenoz, Genesee y Gorter, 2014; Pavón y Méndez García, 2017).

#### ***Competencia emocional***

Se aprecia una mejora sustancial de la actitud del alumnado, así como de sus hábitos de trabajo. El alumno percibe que al participar en el programa se aumenta el nivel de exigencia y eso mejora la imagen que los alumnos se forman sobre ellos mismos y sobre lo que son capaces de hacer, ganando en autoconfianza para comunicarse en una lengua extranjera (Pérez Cañado, 2018; Moya y Ruiz, 2018) mostrando una actitud más positiva hacia el aprendizaje (Nieto Moreno de Diezmas, 2012), con independencia de su rendimiento o de su competencia estrictamente lingüística (Lasagabaster, 2011; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2014; Lasagabaster y López Beloqui, 2015). Todo ello con una fuerte correlación con el nivel de implicación de las familias (Wiesemes, 2009).

#### ***El programa es inclusivo y no excluyente o elitista***

La participación en el programa no depende de niveles de competencia del alumnado o de resultados académicos, especialmente en enseñanza secundaria. Las medidas de apoyo, acompañamiento y refuerzo están previstas para el alumnado con más dificultades (Brunton, 2013).

#### ***Son proyectos de centro***

Otro aspecto a considerar es el relativo a la consideración de proyecto de centro. El desarrollo de este programa no se puede abordar

desde la perspectiva del trabajo más o menos entusiasta y personal; debe ser planteado, desde luego, como proyecto de centro (Muñoz Barredo, 2011), inscrito en el Proyecto Educativo y contando con la complicidad amplia del conjunto de la comunidad educativa; complicidad en términos de cooperación. Cooperación entre profesorado DNL, especialistas de idiomas y resto del profesorado; cooperación entre centro y familias; cooperación entre distintos centros y equipos de profesores que comparten un proyecto similar.

En algunos casos se encuentran proyectos frágiles porque los círculos de la cooperación son demasiado estrechos y la coordinación efectiva del equipo docente no es asumida como parte esencial del Programa.

#### ***El programa tiene un notable impacto en el conjunto del centro educativo y en la comunidad educativa de referencia***

En los centros con programa bilingüe o plurilingüe se constata una vida escolar más rica generada por intercambios escolares, proyectos de cooperación con otros centros extranjeros, contactos y encuentros con hablantes nativos, proyectos de hermanamiento, etc. Estas actividades resultan motivadoras tanto para el alumnado como para el profesorado y contribuyen a realizar un aprendizaje intercultural poniendo a la lengua en uso real para la comunicación, para la interacción y para el conocimiento y situando a los centros educativos en un plano de prestigio socioeducativo y en el contexto europeo de la educación, con independencia del lugar en el que se encuentran ubicados.

### **3. CONCLUSIONES**

En definitiva, se trata de poner en valor la importancia del aprendizaje de lenguas, sobre todo en comunidades tradicionalmente monolingües. Todo ello, en el contexto europeo y global en el que nos encontramos, condicionado por los procesos más o menos acelerados de digitalización de la escuela y de los movimientos migratorios y de movilidad, que favorecen la diversidad lingüística y cultural.

Con carácter institucional, en la escolarización obligatoria, la punta de lanza para dichos



aprendizajes queda configurada en torno a los llamados programas de enseñanza bilingüe que, a pesar de las peculiaridades de cada comunidad en el estado español o de cada país, se han venido desarrollando en todo el mundo a partir de las experiencias en contextos bilingües o plurilingües.

En nuestro caso, el modelo apenas cuenta con 20 años de vigencia. Aunque no ha parado de crecer en términos cuantitativos, de evolucionar de la mano de los cambios normativos que se han ido produciendo, parece más que oportuno reflexionar en profundidad para tomar perspectiva, aprovechar mejor el conocimiento acumulado con la práctica, encontrar nuevas inspiraciones; sobre

todo a partir de las señales de fatiga y de las voces críticas que resuenan con renovada intensidad.

Por otra parte, en estos tiempos de incertidumbre, líquidos, como se han dado en llamar, el aprendizaje de lenguas bien puede ser un buen instrumento para crecer en ciudadanía, en tolerancia, para mejor entender a los otros y las otras y de paso a nosotros mismos (del *ego* al *alter* y viceversa; por lo que contar con los mejores recursos, los mejores instrumentos, las mejores oportunidades y los programas mejor orientados es una tarea en la que estamos todos y todas concernidos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, J. J. (2019). La enseñanza de lenguas y el Problema de Orwell-Platón. *Quintú Quimün, Revista de lingüística*, 3, Q014. <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/lingustica/article/view/2453>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. [Archivo PDF] <https://rm.coe.int/16806ae621>
- Blanca Pérez, A. (2009). *Contribución a la mesa redonda 'La administración educativa en la organización de la enseñanza plurilingüe*. I, II y III Jornadas Regionales de Formación del Profesorado (CDROM) editado por A. Bueno González, J. M. Nieto García, and D. Cobo López. Delegación Provincial de Educación de Jaén y Universidad de Jaén.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41, 587–597. [https://www.researchgate.net/publication/259127119\\_CLIL\\_Some\\_of\\_the\\_reasons\\_why\\_and\\_why\\_not](https://www.researchgate.net/publication/259127119_CLIL_Some_of_the_reasons_why_and_why_not)
- Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT Analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). *Proceedings of the 23rd GRETA Convention*, edited by M. L. Pérez Cañado, pp. 83–91. Joxman.
- Casal, S. (2016). Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts. *Estudios sobre Educación*, 31, pp. 139-157 <http://dx.doi.org/10.15581/004.31.139-157>
- Cenoz, J., Genesee, F., Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, Volume 35, 3. pp. 243-262.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. (14ª, en español). Siglo XXI editores.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Ediciones Aguilar
- Comisión Europea. (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Council of Europe (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. (Ministerio de Educación, cultura y deporte, [Archivo PDF] [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Coyle, D. (2005). CLIL. *Planning tools for teachers*. [Archivo PDF]. [https://cliirb.ucoz.ru/\\_ld/0/29\\_CLILPlanningToo.pdf](https://cliirb.ucoz.ru/_ld/0/29_CLILPlanningToo.pdf)

- Czura, A., Papaja, K., y Urbaniak, M. (2009). Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland. [Archivo PDF] [https://www.researchgate.net/publication/314869723\\_Bilingual\\_Education\\_and\\_the\\_Emergence\\_of\\_CLIL\\_in\\_Poland](https://www.researchgate.net/publication/314869723_Bilingual_Education_and_the_Emergence_of_CLIL_in_Poland)
- 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, 209-224,
- DOI: 10.1080/09571736.2014.889508
- Durán, R. (2018). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista complutense de educación*. 29(3), 865-880
- Durán y Beltrán, F. (2016). A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: the Teachers' View. *Porta Linguarum*, 25, 79-92.
- European Commission (2018). Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. DOCU. 22-05-2018
- Fernández Barrera, A. (2019). *Bilingual education in Spain. A critical sociolinguistic ethnography of CLIL in Castilla-La Mancha*. [Tesis doctoral. UCLM]
- Fernández Fernández, R. y Halbach, A. (2011). *Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation*. [ArchivoPDF] [https://www.researchgate.net/publication/261723025\\_Analysing\\_the\\_Situation\\_of\\_Teachers\\_in\\_the\\_CAM\\_Bilingual\\_Project\\_after\\_Four\\_Years\\_of\\_Implementation](https://www.researchgate.net/publication/261723025_Analysing_the_Situation_of_Teachers_in_the_CAM_Bilingual_Project_after_Four_Years_of_Implementation)
- Fernández Fernández, R., Pena, C. García Gómez, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid. Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum* 3, pp. 161-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153792>
- Genesee, F.: (1998), A case study of multilingual education in Canada. En Cenoz, J. y Genesee, F (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, *Multilingual Matters*
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* pp. 269–293: Penguin.
- Infante, D., G. Benvenuto, and E. Lastrucci. (2009). The Effects of CLIL from the Perspective of Experienced Teachers. En *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, editado por Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Aliaga, R. Asikainen, T., Frigols-Martín, M.J., Hughes, S., Langé, G. pp.156–163
- [https://www.researchgate.net/publication/260601824\\_Debora\\_Infante\\_Guido\\_Benvenuto\\_Emilio\\_Lastrucci\\_The\\_Effects\\_of\\_Clil\\_from\\_the\\_Perspective\\_of\\_Experienced\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/260601824_Debora_Infante_Guido_Benvenuto_Emilio_Lastrucci_The_Effects_of_Clil_from_the_Perspective_of_Experienced_Teachers)
- Johnson, K. y Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspective*. Cambridge University Press.
- Knight, B. (09-07-2021). *How learning another language shapes the new you*. Newsroom. [https://newsroom.unsw.edu.au/news/social-affairs/how-learning-another-language-shapes-new-you?fbclid=IwAR0lj0okCgj\\_etzPLweDoxYfWp5rmJFjb206UpHfNs-0BC7QehJ9p8esYXU](https://newsroom.unsw.edu.au/news/social-affairs/how-learning-another-language-shapes-new-you?fbclid=IwAR0lj0okCgj_etzPLweDoxYfWp5rmJFjb206UpHfNs-0BC7QehJ9p8esYXU)
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching* Vol. 5, No. 1, pp. 3-18.
- [https://www.researchgate.net/publication/233446243\\_English\\_achievement\\_and\\_student\\_motivation\\_in\\_CLIL\\_and\\_EFL\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/233446243_English_achievement_and_student_motivation_in_CLIL_and_EFL_settings)
- 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*. [https://www.researchgate.net/publication/233446243\\_English\\_achievement\\_and\\_student\\_motivation\\_in\\_CLIL\\_and\\_EFL\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/233446243_English_achievement_and_student_motivation_in_CLIL_and_EFL_settings)
- Levy, M. (2015). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
  - Mamaqi, X. y Miguel, J. (2014). *El modelo de aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de técnicas multivariantes*. [Archivo PDF] [https://www.researchgate.net/publication/264038732\\_vii\\_el\\_modelo\\_de\\_aprendizaje\\_centrado\\_en\\_el\\_estudiante\\_un\\_enfoque\\_cuantitativo\\_mediante\\_la\\_aplicacion\\_de\\_tecnicas\\_multivariantes](https://www.researchgate.net/publication/264038732_vii_el_modelo_de_aprendizaje_centrado_en_el_estudiante_un_enfoque_cuantitativo_mediante_la_aplicacion_de_tecnicas_multivariantes)
  - Mehisto, P. y Marsh, D. (2011). Approaching the Economic, Cognitive and Health benefits of Bilingualism: Fuel for CLIL. En Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, M., Gallardo del Puerto, F. (eds.). *Linguistic Insights. Content and Foreign Language Integrated Learning*, v.108: pp. 21-48.
  - Moya Guijarro A. J. y Ruiz Cordero B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Revista de Estudios Filológicos*, 62. <http://revistas.uach.cl/index.php/efilolo/>
  - Muñoa Barredo, I. (2011). Key factors to be considered by CLIL Teachers. En Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M. y Gallardo del Puerto, F. (eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Peter Lang, pp. 294-314.
  - Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The Impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the Bilingual Programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, 25, pp 21-34 [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero25/2%20Esther%20Nieto.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/2%20Esther%20Nieto.pdf)
  - Nieto Moreno de Diezmas, E. y Ruiz Cordero, B. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. En J.L. Ortega-Martín, S. Hughes y D. Madrid (eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, pp. 93-104. MECD-British Council, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
  - Nieto Moreno de Diezmas, E. (2019). Un estudio comparativo sobre la adquisición de las destrezas comunicativas en lengua inglesa en los programas bilingües de Castilla-La Mancha. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/02.pdf>
  - Pavón, V. y Méndez García, M<sup>a</sup>. C. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular Coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of English Studies*. 15, pp. 235-260 <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/jes/article/view/3227/2969>
  - Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education Project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161. [https://www.researchgate.net/publication/237523726\\_Teacher\\_beliefs\\_in\\_a\\_CLIL\\_education\\_project](https://www.researchgate.net/publication/237523726_Teacher_beliefs_in_a_CLIL_education_project).
  - Pérez Cañado, M. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidences from a European Study. *European Journal of Teacher Education*, 39 (2), pp. 202-221.
  - Pérez Cañado, M. (2018). The effects of CLIL on L1 and Content Learning: Updated empirical evidences form monolingual context. *Learning an instruction*, 57, pp 18-33.
  - Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: a European approach to education (the second time around). *CLIL across Educational Levels*, pp. 3-16. Richmond Publishing.
  - Rimmer, W. (2009). A Closer Look at CLIL. *English Teaching Professional* 64: 4-6. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/228302>

- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal, Vol 1 (1)*
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. M<sup>a</sup> (eds). (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. SLA: Short Run Press, Ltd,
- Ruiz Gómez, D. A. & Nieto García, J. M. (2009). Las secciones bilingües en Secundaria y Bachillerato. Marco organizativo. Dificultades y propuestas. En Bueno González, A., J., Nieto García, J. M., Cobo López, D. (Eds.), *Atención a la diversidad en la enseñanza plurilingüe. I, II y III Jornadas Regionales de Formación del Profesorado* (CD-ROM). Delegación Provincial de Educación de Jaén y Universidad de Jaén.
- Sánchez-Verdejo, F. J. (2021). Evolución de la enseñanza bilingüe en etapas previas a la universidad en Castilla-La Mancha. *Revista Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles Vol. 14. Núm. 27, 20-32*. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2734>
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Wesche, M. (2001). French immersion and Content Based Language Teaching in Canada. *The Canadian Modern Language Review, 58 (1)*, pp. 1-8. <https://www.utpjournals.press/doi/epdf/10.3138/cmlr.58.1.1>
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. En Marsh, D. (Coord.), *The CLIL quality matrix. Central workshop report*. [http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005\\_6.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf)
- Wiesemes, R. (2009). Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method pedagogies?. En Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. M<sup>a</sup> (eds). (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. SLA: 41. Short Run Press, Ltd, pp. 41-59.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yi Lo, Y. y Lin, A. M. (2015). Designing Multilingual and Multimodal CLIL framework for EFL students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18 (3)*, pp 261-269. [https://www.researchgate.net/publication/276915308\\_Special\\_issue\\_Designing\\_multilingual\\_and\\_multimodal\\_CLIL\\_frameworks\\_for\\_EFL\\_students](https://www.researchgate.net/publication/276915308_Special_issue_Designing_multilingual_and_multimodal_CLIL_frameworks_for_EFL_students)