



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

**LOS PROYECTOS BILINGÜES EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA**

Trabajo fin de grado presentado por:	Rosa Isabel Gutiérrez López
Titulación:	Grado Maestro Educación Primaria
Línea de investigación:	Estado de la Cuestión
Director/a:	Cristina Castillo Rodríguez

Ciudad: Santiago de Cartes (Cantabria)
[Seleccionar fecha]
Firmado por: Rosa Isabel Gutiérrez López

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos Pedagógicos

Resumen

Disponer de un modelo de enseñanza bilingüe está dejando de ser un lujo al alcance de unos pocos centros educativos de élite para pasar a ser una opción al alcance de un número cada vez mayor de estudiantes en Cantabria. Los docentes posiblemente se enfrentan al mayor reto innovador desde la introducción de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). La compleja metodología AICLE requiere un alto grado de coordinación interdisciplinar por implicar a docentes de disciplinas tanto lingüísticas como no lingüísticas, amén de la necesidad de que éstos cuenten con una satisfactoria competencia lingüística en la lengua extranjera objeto del programa. A pesar de su indiscutible capacidad de repercutir en una sociedad más preparada para interactuar en la era de la globalización, el presente trabajo de investigación pretende mostrar unos déficits en el proceso de evaluación de los Programas de Educación Bilingüe que podría afectar al éxito de los mismos.

Palabras clave: bilingüismo, enseñanza de una segunda lengua, lengua extranjera, multilingüismo, plurilingüismo, proyectos educativos bilingües.

Índice

Capítulo 1. Introducción	Pág. 4
Capítulo 2. La metodología del currículo integrado AICLE/CLIL	Pág. 5
2.1 ¿Qué es bilingüismo?	Pág. 5
2.2 Justificación del bilingüismo-plurilingüismo	Pág. 8
2.3 Ventajas del bilingüismo-plurilingüismo	Pag.12
2.4 Metodología AICLE	Pag.18
Capítulo 3. Proyectos de Educación Bilingües	Pág.25
3.1 Normativa vigente acerca de los programas bilingües	Pág.25
3.2 Los Proyectos de Educación Bilingüe en Cantabria	Pág.28
3.3 Medidas de apoyo por parte de las administraciones públicas	Pág.30
Capítulo 4. La evaluación de los PEB	Pág.32
Conclusiones	Pág.37
Prospectiva	Pág.38
Referencias bibliográficas	Pág.39

Capítulo 1. Introducción

Desde el año 2006 la Consejería de Educación de Cantabria viene convocando a los centros educativos a participar en la implantación de Proyectos de Educación Bilingüe (en adelante PEB). Sin embargo, tanto el término bilingüe en sí como la gran cantidad de modelos educativos que existen pueden provocar cierta ansiedad en los docentes cuyos centros de trabajo se estén planteando introducir una innovación de tal calado. La información al respecto es inmensa, pero se encuentra dispersa en numerosas fuentes y no, a nuestro juicio, debidamente canalizada por parte de la Consejería. Ser de utilidad tanto a los docentes que se encuentren formándose como a quienes deseen obtener una visión sintetizada de estos programas, su base metodológica, los requisitos legales para su implantación y las necesidades de formación y medidas de apoyo que aporta la Consejería constituyen la finalidad de este trabajo de fin de grado.

Por ello, se plantean como punto de partida los siguientes objetivos:

- Objetivo general:
Realizar un excursio por los proyectos educativos bilingües de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Objetivos específicos:
 - ✓ Sintetizar el marco legal que sustenta los Proyectos Educativos bilingües en Cantabria.
 - ✓ Realizar un excursio por las investigaciones más punteras sobre el bilingüismo.
 - ✓ Acercarse a los presupuestos de la metodología AICLE.
 - ✓ Desgranar los requisitos y características de las convocatorias públicas para la implantación de un PEB.
 - ✓ Realizar una propuesta de mejora con respecto al mecanismo de evaluación de estos programas que propone la administración educativa.

La metodología utilizada ha sido la búsqueda bibliográfica contrastada en revistas de impacto especializadas en lingüística aplicada, obras y estudios de autores de renombre y fuentes legales, sintetizando los distintos puntos de vista desde una postura crítica.

Capítulo 2. La metodología del currículo integrado AICLE/CLIL

Es preciso comenzar este trabajo de investigación con un análisis de las razones que han llevado a las administraciones educativas a apostar por la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de los programas bilingües. Por ello, en el presente capítulo, se propone una síntesis del marco metodológico que justifica las ventajas del adelanto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se discuten las ventajas y desventajas de la enseñanza bilingüe y se muestran las características de la metodología AICLE que postulan las instituciones europeas para ser llevada a cabo, primordialmente, en la ejecución de dichos programas.

2.1. ¿Qué es bilingüismo?

Con frecuencia se asume que un bilingüe es una persona que posee un dominio avanzado y muy similar sobre dos lenguas. Además, en aquellos países con una lengua común bien afianzada, como ocurre en la mayoría de Comunidades Autónomas españolas, se tiende a considerar que el bilingüismo es una cuestión restringida, única y exclusivamente, al ámbito educativo. No obstante, debido a las enormes migraciones recibidas en las últimas décadas en nuestro país, las administraciones educativas se han visto en la tesitura de tener que abordar este hecho desde un punto de vista que procure la integración de todas las personas de habla extranjera al derecho a la educación básica obligatoria.

Por otro lado, también en España se han producido profundas modificaciones en cuanto a la enseñanza de lenguas en algunas Comunidades Autónomas con reconocidos derechos históricos que han visto oficializar sus lenguas autóctonas.

Como se puede inferir de lo anteriormente expuesto, existen en nuestras inmediaciones modelos de bilingüismo distintos de los que tienen como única finalidad procurar a los ciudadanos una mayor competencia lingüística en lenguas extranjeras.

Según manifiesta Myers-Scotton (2006) el bilingüismo se origina en todo contacto entre personas que no comparten la misma lengua. Esta afirmación nos induce a analizar los distintos factores que lo originan y que son tan variados como la propia historia de la humanidad y los hechos sociales, a saber, la situación socio-política, económica, histórica y cultural y, cómo no, la educativa.

En este sentido, y siguiendo a Myers-Scotton (2006), el bilingüismo puede producirse por proximidad de comunidades con distintas lenguas maternas que entran en contacto, derivando en múltiples ocasiones a una situación en que la comunidad con menor prestigio o rango de poder tiende a adquirir la lengua materna de la comunidad que sí posee una mayor influencia social, política, económica o de otro tipo. Sin embargo, el bilingüismo, según esta autora, también puede ser resultado de una situación de desplazamiento, que no tiene por qué ser exclusivamente geográfico sino que también surge de creencias enraizadas en las mentes de las personas que las

empujan a aprender la lengua extranjera de otra comunidad, bien como resultado de conflictos bélicos y sus consecuencias, migraciones por motivos económicos o hasta motivaciones políticas o ideológicas. Sin ir más lejos, en nuestro país se están produciendo cambios en la legislación que favorecen la enseñanza y la utilización de lenguas anteriormente consideradas minoritarias gracias al influjo de poder creciente de los partidos políticos representantes de algunas Comunidades Autónomas.

Por todas estas razones no se puede emitir una definición de bilingüismo taxativa ni unívoca sino que se ha de tener en cuenta su caracterización múltiple. Según Moreno (2009) el bilingüismo abarca desde situaciones de dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas hasta definiciones más abiertas donde el hablante domina dos lenguas aunque no necesariamente con el mismo grado de competencia lingüística.

En la misma línea, Myers-Scotton (2006) explica que el hecho de ser bilingüe no es sinónimo de mostrar un dominio de dos o más lenguas tal que se tiene de la lengua materna. Se trataría más bien, según esta, de disponer de la habilidad de mantener una pequeña conversación en una lengua dada. No obstante, no es aceptable considerar que un hablante es capaz de mantener una conversación de corta duración en otra lengua por el mero hecho de manejar unas pocas expresiones básicas para pedir en un restaurante así como tampoco se es bilingüe automáticamente como resultado de haber estudiado esa lengua extranjera durante un par de años.

Alcanzado este punto de la cuestión es conveniente reflexionar sobre la diglosia, fenómeno lingüístico muy relacionado con el bilingüismo. Según Palanco (2009) es frecuente en aquellas comunidades donde coexisten dos variedades de la lengua que, en lugar de utilizarse simultáneamente, los hablantes recurren a una u otra variedad según la circunstancia requiera de una mayor o menor formalidad u oficialidad, relegando la otra a situaciones del ámbito familiar o social cercano.

Este uso de las lenguas demuestra, una vez más, la asignación subjetiva que los hablantes otorgan a cada situación según las concepciones políticas o de poder sobre las mismas.

Al igual que ocurre con las manifestaciones de bilingüismo, la diglosia se manifiesta en distintos grados de variabilidad según las circunstancias de cada comunidad o de cada hablante. Así, existen sociedades que disponen de sendas lenguas oficiales. Otras, no obstante, no circunscriben los usos de cada variante del idioma necesariamente a unos paradigmas de formalidad/informalidad, nivel más o menos elevado o cotidiano, ni tampoco les atribuyen relaciones explícitas de poder y, por supuesto, existe variación de uso según cada hablante en particular.

De igual manera a como sucede con el bilingüismo individual o colectivo (Baker, 2006) en el ámbito escolar se dan distintos modelos de enseñanza bilingüe que se encuentran mediados por distintos factores como los objetivos lingüísticos pretendidos en el currículo, la relación existente entre la L1 de cada alumno y la lengua utilizada durante la instrucción, así como la homogeneidad o

heterogeneidad lingüística del alumnado. La siguiente clasificación reúne las aportaciones de varios autores de distintas décadas; es interesante comprobar cómo, en esencia, dichos autores y otros consultados siguen coincidiendo en cuanto a dicha clasificación a lo largo del tiempo (Fishman, 1976; Skutnabb-Kangas, 2000; Baker, 2006; García, 2011).

En primer lugar, se entiende por programas de inmersión lingüística aquellos en los que prácticamente todas las áreas del currículo se imparten en la L2, que no es la lengua materna del alumnado. En otra variante de estos programas también puede suceder que ambas, esto es, L1 y L2, se vayan alternando de una forma aproximadamente equilibrada o en ciertos períodos predeterminados. La finalidad de estos programas de inmersión es que los alumnos adquieran una competencia plena en ambas lenguas, o bien, una competencia plena en su lengua materna pero limitada en la L2 según cuál de ellas sea la mayoritariamente utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de disciplinas no lingüísticas (DNL).

Una variante de dichos programas de inmersión es la que pone en práctica un bilingüismo dinámico, en el que el uso de las distintas lenguas (pueden ser más de dos y, por lo tanto, plurilingüismo) va fluyendo a lo largo de los distintos contextos y simultaneándose tanto en las prácticas discursivas como en las de instrucción. La definición purista de lengua materna y lengua/s extranjera/s se diluye pues los hablantes van haciendo uso de todas ellas de manera alternativa y adaptándose a los distintos usos y situaciones, por supuesto, acomodando sus distintos niveles de competencia que se van nutriendo y desarrollando mutuamente a lo largo del proceso. Es en este modelo donde se materializa la añoranza de la Unión Europea (UE) de construir una Europa plurilingüe cuyos ciudadanos sean capaces de usar varias lenguas en distintos grados y para distintas finalidades (Council of Europe, 2001). Es, además, el contexto idóneo para la práctica del conocimiento mutuo, tolerancia y respeto intercultural que la escuela del S. XXI debe pretender.

En segundo lugar, existe en la práctica la modalidad de programas de submersión o bilingüismo sustractivo. Dichos programas están enfocados a una minoría de alumnos inmigrantes con una L1 que difiere de la de la mayoría y que se ven obligados a ser instruidos en una L2 nueva para ellos, que constituye la L1 de la mayoría del país de acogida. El peligro entrañado en este tipo de programas surge de la condición de que si no van acompañados de un tratamiento intercultural se corre el riesgo de forzar una asimilación de estos alumnos con lengua minoritaria a la cultura de su nuevo país de acogida. El resultado nefasto para la formación integral de los alumnos consiste en que dicha lengua se elimina de la práctica educativa y queda reducida a unos ámbitos muy limitados de la vida de estos niños como el familiar o el personal. De lo anteriormente expuesto, con frecuencia se producen inseguridades en los niños por el escaso dominio de la lengua mayoritaria, retrayéndose en sus posibilidades de comunicación, dificultando seriamente su aprendizaje durante el tiempo de adquisición de la nueva lengua, así como produciéndoles daños

en su autoestima y autoconfianza. A menudo el resultado se manifiesta en un difícilmente reversible fracaso escolar y empobrecimiento de las relaciones en el aula.

Esta situación se complica según la relación que tenga la L1 del alumno de procedencia extranjera con la L1 mayoritaria del país de acogida y la diversidad de alumnos con características diversas que nos encontramos en una situación concreta de un aula. Se trata de una situación especialmente complicada en función de la diversidad de procedencia de los alumnos que requiere medidas específicas en los centros de las que no siempre se dispone. De hecho, lo deseable en estos casos es la incorporación, en cierta medida al menos, de la L1 de cada alumno al currículo, con el fin de paliar los perjuicios señalados anteriormente en las habilidades cognitivas, emocionales y motivacionales de éstos. La gran dificultad que entrañan estas medidas a la hora de ser llevadas a la práctica se debe a la necesidad de medios humanos y materiales auxiliares que procuren una enseñanza prácticamente individualizada que, por obvios motivos presupuestarios, rara vez es posible atender.

En último lugar, prevalecen hoy en día sobre los demás modelos de educación bilingüe los programas de segregación. A través de ellos se utiliza la L1 como lengua de instrucción, aunque esta tendencia está cambiando en los últimos años, y se considera la L2 como una materia más del currículo, quedando segregada a unas pocas horas pautadas a la semana. Se trata de la enseñanza de lenguas extranjeras generalizada que se viene impartiendo desde hace décadas en las aulas españolas de comunidades que solo tienen una lengua oficial. Esta lengua extranjera suele ser el inglés en casi el 100% de los casos y es enseñada desde la Educación Infantil, por profesores especialistas en Lengua extranjera, no nativos. Además, a esta modalidad de bilingüismo pertenecen los recientemente implantados, a partir del 3^{er} Ciclo de Educación Primaria, Programas de Adelanto de 2^a Lengua Extranjera.

2.2. Justificación del bilingüismo-plurilingüismo

Una vez que se han expuesto las distintas definiciones en lo que a bilingüismo se refiere y a raíz de varias investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, podemos afirmar que el nivel de competencia lingüística de los ciudadanos europeos no es del todo homogéneo (International Research Associates, 2001; Marsh, 2002; TNS Opinion & Social, 2006). Tampoco ha existido antes del año 2006 homogeneidad respecto al tratamiento político ni educativo de las lenguas en los distintos estados miembros. Es por esta razón que la Comisión Europea ha intensificado notablemente su actividad en su papel de coordinación de las políticas educativas de los estados miembros, en especial desde la década de los noventa. Cabe recordar que fruto de dicha labor se introdujo una de las principales modificaciones en el procedimiento de enseñanza de lenguas extranjeras en muchos países, incluido España, adelantando la edad en que los alumnos comienzan a tener contacto con una lengua extranjera (European Council, 1997 y la consiguiente Orden de 6 de julio de 1999 en España).

A pesar de la intensa labor de la Comisión Europea, los datos que aporta el Eurobarómetro para las Lenguas (International Research Associates, 2001; TNS Opinion & Social, 2006) suponían un obstáculo para la consecución del gran objetivo de la Agenda Lisboa 2000 de hacer que la Unión Europea fuese la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo para el año 2010 (European Council, 2000). Según la encuesta realizada en 2001 (International Research Associates, 2001) aproximadamente la mitad de los ciudadanos de la Unión Europea manifestaron ser capaces de mantener una conversación en al menos un lengua distinta a la materna. Los resultados de una nueva encuesta llevada a cabo en 2006 (TNS Opinion & Social, 2006) mostraron que, en dicho lapso de tiempo, se había producido un incremento de 9 puntos en los 15 Estados Miembros objeto de la consulta.

Sin embargo, estas conclusiones no indican, como reconoce la Comisión Europea (Marsh, 2002), que los agentes educativos de los distintos Estados Miembros no hayan contribuido con numerosas investigaciones en materia de lingüística aplicada ni hayan llevado a cabo innovaciones en sus sistemas educativos. No obstante, se acusa la necesidad de orientar dichas prácticas y aunar esfuerzos. En consecuencia, la Comisión Europea (European Commission, 2005) defiende una Europa basada en el multilingüismo como una de las claves para ganar en competitividad, considerando dicha característica como la capacidad de una persona a la hora de manejar varias lenguas extranjeras y el hecho de que coexistan diferentes comunidades lingüísticas dentro de un área geográfica concreta. Además, esta necesidad se basaría en tres ejes:

a) Necesidad económica: ser más competitivos

La competencia comunicativa en lenguas extranjeras es beneficiosa para el mundo empresarial ya que la tendencia actual es realizar transacciones intracomunitarias, así como a países de fuera de la UE. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han jugado un papel decisivo en esta mayor interacción empresarial a nivel mundial. Por otro lado, dicha competencia también es beneficiosa a nivel individual de los ciudadanos pues les permite una mayor movilidad laboral, al igual que ocurre con las empresas, tanto dentro como fuera de las fronteras de su país de origen. Es digno de reseñar también que, actualmente, cualquier ciudadano europeo tiene total libertad para vivir y viajar a cualquier país de la Unión Europea y ejercer sus deberes y derechos sin ninguna traba prácticamente (Estados Miembros, 1997).

La Comisión Europea, en su Comunicación de 22 de noviembre de 2005, deja claro que el apoyo a la enseñanza de las lenguas es decisivo para lograr que Europa alcance las cotas de competitividad deseadas y para ello pone en marcha numerosas acciones de apoyo a los Estados Miembros dentro de su Marco Estratégico para el multilingüismo. En dichas

iniciativas quedan incluidas las empresas europeas a quienes se ha pretendido concienciar igualmente acerca del valor y de la necesidad del plurilingüismo¹.

En su intento de alcanzar con sus iniciativas a todos los miembros y actores sociales, la Comisión también ha dedicado esfuerzos en intentar concienciar a los ciudadanos acerca de la necesidad de formarse a lo largo de la vida, diseñando planteamientos y programas que promuevan la cooperación entre los sistemas educativos y las prácticas en empresas, reconociendo las cualificaciones profesionales y poniendo énfasis en que la formación continua es fuente de igualdad de oportunidades (European Parliament and Council, 1995).

b) Necesidad de cohesión social: interculturalismo

La UE nació en los años 50 con una finalidad económica pero muy impregnada de una filosofía integradora, basada en unos principios de igualdad y respeto a la diversidad de culturas y de lenguas que la integran. La eliminación de barreras físicas y aduaneras entre los distintos Estados miembros debe ir acompañada, asimismo, de la eliminación de barreras lingüísticas, no solo para favorecer la movilidad y las transacciones entre los distintos países sino también con el ánimo de favorecer la cohesión y el entendimiento mutuo que favorezcan el respeto, la tolerancia y la minimización de actitudes xenófobas entre la diversidad de culturas que conviven dentro del territorio de la UE.

Existen numerosos estudios académicos y manifiestos de las instituciones europeas que defienden que a través del aprendizaje de lenguas extranjeras se adquiere competencia intercultural. Sintetizando las investigaciones de varios autores (European Council, 2002; Do Coyle, 2009; Sudhoff, 2010; García, 2011), el aprendizaje de lenguas extranjeras permite el desarrollo de la interculturalidad, pues, durante el proceso, el aprendiz influye y es a su vez influido por la cultura del otro de manera dinámica y no estática, en la que ambos van construyendo un nuevo marco intercultural que es algo más que la suma de dos culturas diferentes.

Durante el proceso de comunicación, los hablantes van buscando el entendimiento cultural mutuo y van aprendiendo a reconocer al otro, a respetarlo y a construir y compartir significados.

Aprender una lengua va más allá del mero hecho de aprender una gramática. En la educación plurilingüe se interactúa con los otros en contextos sociales diversos que permiten, a la vez que se aprende a usar la lengua, adquirir representaciones simbólicas nuevas sobre las personas, el orden social y el mundo que les rodea, a enriquecer y a enriquecerse.

No obstante, es conveniente recordar que el lenguaje, como constructo social, ha sido utilizado a lo largo de la historia para ejercer poder sobre otros (Skutnabb-Kangas, 2001). De hecho, en

¹ Para más información acerca de otras iniciativas que se desarrollan en esta dirección, consúltese la siguiente URL: http://ec.europa.eu/languages/library/key-documents_type_en.htm

la actualidad, siguen siendo los gobiernos quienes deciden qué idiomas pueden estudiar los alumnos, no permitiendo, por tanto, que el plurilingüismo sea del todo un constructo realizado por las personas que interactúan a través de él. En este sentido, Skutnabb-Kangas (2001) nos sugiere un proceso ecológico del aprendizaje de lenguas en el cual estas, al interactuar, se van autorregulando y encajando en el ambiente en lugar de venir impuestas por los gobiernos.

Como cierre a este apartado baste mencionar que la UE viene realizando desde los años 90 numerosas acciones para fomentar la diversidad lingüística y cultural².

c) Necesidad pedagógica: métodos más efectivos.

En los anteriores apartados ha quedado meridianamente claro que la enseñanza de las lenguas evoluciona en consonancia con los avances que se producen en la sociedad. De la enseñanza de una única lengua extranjera se ha pasado a los programas bilingües y plurilingües de distintas modalidades que incluyen un mayor número de lenguas y que, además, incorporan cuestiones de interculturalidad.

Sin embargo, los centros escolares, en su mayoría, parecen seguir funcionando con parecidos medios de instrucción a los que disponían hace décadas, a pesar de los esfuerzos de las instituciones europeas a través de su inmenso número de planes de actuación y recomendaciones y aún contando con las potentes tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) que pueden aportar mucho a las prácticas pedagógicas.

Tantos esfuerzos en investigación en lingüística aplicada, sociología, psicopedagogía y otros ámbitos de la ciencia que inciden en la educación y que ofrecen tan valiosas propuestas como está quedando reflejado en este trabajo de investigación parecen verse entorpecidas por recurrentes cuestiones pragmáticas inherentes al día a día en las aulas, a saber, insuficiente respaldo presupuestario, inadecuación de la formación permanente de los docentes, escasez del número de horas dedicadas a la enseñanza de las lenguas, así como la sempiterna cuestión del excesivo número de alumnos por clase que impide una enseñanza eficaz.

Es por todo ello que las instituciones europeas (European Council, 2002) subrayan como requisitos indispensables para la mejora docente de las lenguas el adelanto de la enseñanza de estas a edades tempranas, la adecuada formación docente que ha de ser permanente a lo largo de la vida laboral y la definición de unas metas claras con respecto al dominio de las lenguas que han de obtener los alumnos.

En este sentido, dichas instituciones dejan claro que el papel de la escuela en la enseñanza de idiomas va más allá del simple hecho de enseñarlas. Requiere que los profesores sean algo más que profesores de lenguas. Las escuelas del presente han de preparar a los alumnos para que

² Para más información acerca de estas iniciativas véase nota a pie 1.

participen en una sociedad abierta a otras culturas y posibilitarles que entren en contacto con hablantes de diferentes países y costumbres.

2.3. Ventajas del bilingüismo-plurilingüismo

Se hace necesario profundizar en las razones que sustentan la recomendación europea expuesta en el epígrafe anterior acerca del adelanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras a una edad temprana durante la educación escolar. Para ello se han consultado estudios recientes, posteriores incluso a los que, en su momento, en la década de los 90, justificaron dicha decisión. Es importante discernir, antes de comenzar dicho análisis, que las situaciones de partida de los alumnos difieren en origen dependiendo de si estos están inmersos en una cultura monolingüe, son bilingües de nacimiento o, en último lugar, pertenecen a minorías étnicas dentro del país de acogida, pues ello conlleva implicaciones de amplio calado en la manera en que su bagaje lingüístico afecta al desarrollo posterior de la adquisición de nuevas lenguas.

Existen numerosas investigaciones de base neurológica que aseveran que los patrones fonéticos y fonológicos de una o varias lenguas concurrentes se adquieren con mayor facilidad a una edad temprana debido a la mayor plasticidad del cerebro infantil en formación de sinapsis (Tochon, 2009); la consecuencia lógica a una mayor intensidad de estímulos lingüísticos les provee de mayores facultades para el procesamiento de distintas lenguas. Al tener un conocimiento más profundo de variables fonéticas, fonológicas, léxicas, estructurales y semánticas (Baker, 2006; Kovács & Mehler, 2008; Mattock, Polka, Rvachew & Krehm, 2009; Petitto, 2009; Cenoz, 2011; Kuo & Anderson, 2012), los bilingües son más hábiles en percibir con mayor precisión las variaciones morfosintácticas, realizar asociaciones palabra-objeto, poner en práctica habilidades metalingüísticas relacionadas con el contexto del habla y demostrar habilidades en lectoescritura avanzadas en más de un idioma. Además, se ha señalado que dicha ventaja adquiere mayor solidez en los bilingües en base a que existen investigaciones que han comprobado que dichas habilidades cognitivas y lingüísticas comienzan a tener lugar ya desde el feto (Baker, 2006; Byers-Heinlein, Burns & Werker, 2010; García-Sierra et ál., 2011).

Sin embargo, los autores consultados hacen hincapié en que la eficacia de los aprendizajes de las sucesivas lenguas extranjeras depende en gran medida de factores como la calidad de la enseñanza, adecuación de los métodos didácticos y de los materiales, la calidad del aporte lingüístico, las oportunidades de interacción y de práctica lo más naturalista posible, así como la duración de dicha exposición e instrucción, que aseguran que debe extenderse también a la educación secundaria (Marsh, 2002; Petitto, 2009; Ball, 2011). Asimismo, se señalan importantes factores que determinan la fluidez del proceso de adquisición de las distintas lenguas, incluida la materna, dependiendo de si ambos idiomas se adquieren desde el hogar o

durante la instrucción formal (Baker, 2006; Kovács & Mehler, 2008; Ball, 2011), si los progenitores, cuidadores o profesores les animan de forma positiva hacia el aprendizaje de ambas lenguas o, por el contrario, conceden mayor relevancia a una sola (Baker, 2006; Mattock et ál., 2009; Friedman, 2010; Ball, 2011) o si las lenguas a aprender mantienen relaciones estructurales de semejanza (Ball, 2011). De hecho, Petitto (2009) considera demostrada en su investigación que el ambiente idóneo que depara más resultados efectivos en el aprendizaje de una lengua, debido a las relaciones de mayor confianza y vínculo afectivo que se dan, es el familiar.

Aunado a lo anterior, destaca la importancia que los padres confieren al aprendizaje de una lengua distinta a la materna. Si estos deciden postergar su aprendizaje para que tenga lugar durante la escolarización del niño, se puede prevenir el aprovechamiento de las ventajas señaladas para la adquisición a edad temprana (Baker, 2006). Paralelamente, resulta motivador hacia el aprendizaje y despierta en mayor manera el interés de los niños por aprender otras lenguas y culturas el hecho de que su contexto socio-cultural valore positivamente dicha adquisición. Alternativamente, la aceptación o no por la cultura dominante del lugar del cambio de código lingüístico, frecuente entre hablantes bilingües, que permite a estos expresarse con vocablos o expresiones de una u otra lengua según le resulte más fácil hacerlo en cada situación, ejerce un importante papel motivador o, por el contrario, inhibitorio y perjudicial (Baker, 2006; Mattock et ál., 2009; Ball, 2011). Por último, si la meta que se pretende es obtener una competencia lingüística a nivel cuasi-nativo el período extensivo de educación formal debería contemplar la inmersión lingüística en cierto grado junto con la instrucción de la L2 como un área del currículo (Ball, 2011).

No se puede obviar mencionar en este trabajo de investigación que también existen investigaciones que, con cierto grado de lógica, afirman como más idónea para la adquisición de las lenguas edades más avanzadas, a partir de los siete años de edad, en base a que la experiencia y los esquemas lingüísticos están más asentados permitiendo comprender mejor el significado, las cuestiones formales y las estrategias comunicativas de la L2 de manera comparada y analógica a los conocimientos ya adquiridos para la L1. Por ello se recomienda dedicar mayores esfuerzos a que los niños adquieran, en un primer lugar, una avanzada competencia en su lengua materna que les sirva de anclaje para, posteriormente, ampliar sus conocimientos hacia otras lenguas.

Tampoco se debe pasar por alto hacer alusión a un importante corpus de estudios (Marsh, 2002; Baker, 2006; Ball, 2011; Nikolov & Mihaljevic-Djigunovic, 2011) que han creído hallar una interferencia negativa que retrasa la correcta adquisición y asentamiento de la lengua materna e impide el avance en el aprendizaje general del niño si se simultanea a edad temprana con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

No obstante, es propio resaltar que dicha hipótesis se halla ampliamente contestada en numerosas investigaciones que afirman que la educación desde edades tempranas a nivel de inmersión y en un entorno lo más naturalista posible fortalece las capacidades cognitivas del niño, sus estrategias de aprendizaje, en general, así como las respuestas cerebrales relacionadas con la adquisición de lenguas extranjeras y la lecto-escritura (Marsh, 2002; Baker, 2006; Petitto, 2009; Conboy & Kuhl, 2012). Por otro lado, estudios como el de Scheele, Leseman y Mayo (2009) o el de Opazo (2010) apuntan que, en efecto, se produce una interferencia negativa en la adquisición de la L1 en pequeños que emprenden el aprendizaje de una L2, sobre todo en situaciones de bilingüismo sustractivo, en casos de inmigrantes que se ven forzados a aprender demasiado rápido una L2. Las razones que aducen son, en primer lugar, la necesidad de dedicar bastante tiempo al aprendizaje de la L2, que le permitirá subsistir en su nuevo entorno, lo cual le restaría demasiado tiempo efectivo para desarrollar su L1; en segundo lugar, el escaso desarrollo de dicha L1 tiene como repercusión negativa que no sirve de firme soporte para la transferencia de competencia lingüística al aprendizaje de la L2. Las propuestas de estos autores para paliar el alto riesgo de fracaso escolar, así como las secuelas de la frustración personal y social de estos niños inmigrantes, pasarían por mantener como lengua de instrucción la L1 minoritaria del alumno a medio plazo junto con la enseñanza de la lengua mayoritaria del lugar que les permita su correcta inclusión social (Baker, 2006; Petitto, 2009; Ball, 2011) e incluso postergar el comienzo de la enseñanza de la lengua mayoritaria hasta que se encuentren psicológica, cognitiva y socialmente preparados (Petitto, 2009; Ball, 2011).

Tras haber analizado las razones que sustentan el adelanto de la enseñanza de las lenguas extranjeras y sus principales implicaciones escolares, individuales y sociales, es preciso reflexionar acerca de las ventajas que puede aportar el bilingüismo/multilingüismo a los individuos en general y, por ende, a la sociedad de la que forman parte.

Existe una importante razón económica, ya apuntada en el epígrafe 2.2 de este trabajo de investigación. A través de la mejora en la competencia lingüística de los individuos se potencia su empoderamiento para poder optar a mejores oportunidades laborales. Desde el punto de vista empresarial, contar con capital humano dotado de habilidades lingüísticas es un claro garante de su apertura a nuevos horizontes de mercado a nivel internacional (Mehisto & Marsh, 2011; Wickström, 2011). En este sentido, Baker (2006) y Tochon (2009) manifiestan que no aplicar un tratamiento adecuado a los alumnos de lenguas minoritarias en nuestras aulas, proporcionándoles la posibilidad de ser instruidos en su lengua materna a la vez que en la mayoritaria del país de acogida, conlleva importantes implicaciones negativas. En primer lugar, los niños de minorías lingüísticas no son aprovechados como capital valioso que encarnan para llevar a la práctica experiencias reales y cercanas de conocimiento mutuo, apreciación intercultural y de diversidad lingüística. En segundo lugar, las consecuencias para esos niños que son marginados debido al desinterés por su cultura y lengua de origen suelen

ser el fracaso escolar y el germen de futuros conflictos sociales. La tan manida excusa del excesivo coste económico de implementar medidas compensatorias para ellos a través de profesionales de la educación que conozcan sus lenguas de origen no da otro resultado que más paro y, por ende, menos beneficios económicos en el futuro para dicha sociedad de la que ya forman parte.

El presente trabajo de investigación recoge tan solo una pequeña muestra del ingente esfuerzo investigador durante los últimos años en torno a los beneficios del plurilingüismo que está sirviendo de base sobre la que implementar nuevas metodologías más efectivas que tengan en cuenta la multiplicidad de situaciones que pueden darse con respecto a las lenguas en las distintas regiones del planeta.

Con respecto a las ventajas cognitivas, Bialystok (2008) compara el desarrollo cualitativo y cuantitativo del cerebro de los bilingües a través de analogías de singular sencillez pero con un gran poder clarificador sobre el asunto, recogidas en distintos estudios. Se ha comprobado que los taxistas de grandes metrópolis, tan acostumbrados a dilucidar rutas constantemente, muestran regiones del hipocampo responsables de la localización espacial más desarrolladas. Paralelamente, se ha comprobado que quienes juegan a menudo con video juegos desarrollan una mayor atención selectiva. De manera análoga, Bialystok (2008) y Mehisto y Marsh (2011) han defendido que los bilingües muestran la parte del cerebro responsable de la adquisición de vocabulario más desarrollada que los monolingües.

Los bilingües, además, disponen de mayor control de la atención (Bialystok, 2008, 2011; Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010; Luo, Luk & Bialystok, 2010; Soveri, Laine, Härmäläinen & Hugdahl, 2010), acostumbrados como están a tener disponibles constantemente dos o más sistemas lingüísticos diferentes y a controlar la intrusión de vocabulario o estructuras gramaticales de una lengua a otra. Son capaces, por tanto, de una mayor capacidad de control de reacción al enfrentarse a tareas en conflicto o ante la aparición de información que les distraiga de una tarea (Baker, 2006; Cenoz, 2011). Por el contrario, la habilidad de cambiar de un código lingüístico a otro también les aporta la ventaja de requerirles menos esfuerzo a la hora de pasar de una tarea a otra (Prior & Gollan, 2011; Gort, 2012).

Este ágil desempeño de tareas cognitivas con respecto a la utilización de las lenguas les dota, asimismo, de una mayor capacidad de almacenamiento de información en la memoria (Bialystok, 2008, 2011; Adesope et ál., 2010).

Se ha estudiado ampliamente la mayor conciencia metalingüística de los bilingües que les permite desentrañar mejor cómo las estructuras lingüísticas y morfológicas de las distintas lenguas se entrelazan para producir significados y conceptos, experiencia que les dota de una mayor flexibilidad para extraer significados de un contexto dado (Adesope et ál., 2010; Foursha-Stevenson, 2011; Otwinowska-Kasztelanic, 2011; Rauch, Naumann & Jude, 2011).

Otro aspecto que se muestra más desarrollado en las personas bilingües es la conciencia metacognitiva que les permite discernir y autorregular las estrategias de aprendizaje individuales necesarias para aprender las características léxicas, sintácticas, fonológicas y morfológicas en el aprendizaje de una nueva lengua (Bialystok, 2008; Adesope et ál., 2010; Alsheikh, 2011; Mehisto & Marsh, 2011).

El hecho de que los bilingües/plurilingües estén dotados de más de un vocablo para referirse al mismo concepto, la capacidad que esto les da para cambiar de código lingüístico cuando la situación lo requiera, su superior control de la atención, sus mayores facultades para realizar asociaciones entre los distintos sistemas de que disponen y su desarrollado potencial de representación simbólica y de extracción de significados desde distintos contextos proporcionan a los bilingües una flexibilidad de pensamiento más desarrollada. Por ello, numerosas investigaciones han llegado a la conclusión de que estos poseen un mayor dominio del pensamiento divergente y de resolución de problemas (Adesope et ál., 2010; Cushen & Wiley, 2011).

Sin embargo, algunos estudios reseñan que los bilingües manejan un menor corpus léxico que los monolingües (Bialystok, 2008; Bialystok & Craik, 2010) aunque, por otro lado, son capaces de manejar ambos léxicos con superior eficiencia gracias a que disponen de una capacidad más desarrollada de inferir significado del contexto, así como de adquirir nuevos ítems de vocabulario (Luo et ál., 2009; Marinova-Todd, 2012).

Tras este excursio por los aspectos más técnicos de lingüística aplicada involucrados en la enseñanza de las lenguas cabe apuntar que la investigación actual está muy centrada asimismo en el aspecto intercultural, connatural al plurilingüismo. Desde la concepción del pasado de la pluralidad lingüística existente en las aulas como un problema de difícil enfoque puesto que, básicamente, requería más medios económicos y humanos para su adecuado tratamiento pedagógico (Cenoz, 2009; Opazo, 2010), se ha destacado el derecho que todos los individuos tienen a mantener su lengua materna; esto es, desde el utilitarismo del monolingüismo como agente de homogeneización política y cultural y su reflejo en las aulas (Fettes, 2010; García, 2011), que reproducían hasta hace poco dicho orden social, se ha pasado a una concepción de la educación como instrumento proveedor de igualdad de oportunidades que busca sentar las bases de una sociedad cohesionada. Las lenguas son transmisoras de saberes heredados que reflejan la historia de las personas que las usan. No se puede arrebatar a las minorías su derecho a construir su propia identidad y a mantenerla ni se les ha de forzar a sentirse discriminados en su nueva comunidad. Es necesario entender las razones que habitualmente mueven a dichas personas a emigrar en busca de un futuro mejor o de qué terrores huyen (García, 2011). La integración social implica que ambas partes han de acercarse, conocerse e interactuar para así entenderse y poder convivir. La diversidad implica riqueza. Pero los sentimientos de identidad y pertenencia no se solventan con tan solo unas pinceladas legales o

manifiestos políticos ni tampoco haciendo cargar a la escuela con todo el peso de dicha socialización. Las administraciones europeas y algunas organizaciones internacionales como la UNESCO o la OIT han proporcionado marcos legales para defender las idiosincrasias lingüísticas³. Dichas acciones han de ir acompañadas de políticas públicas nacionales para planificar la diversidad de idiomas en la esfera pública. Las autoridades regionales y locales también deben involucrarse y lanzar medidas concretas, especialmente desde el sector educativo. Las asociaciones civiles deben estimular la acción y participación pública que incluya a los usuarios de lenguas minoritarias (Guyot, 2010; Cenoz, Gorter & Heugh, 2011) para que estos se sientan parte de la sociedad de acogida y encuentren razones para no sentirse marginados o rechazados y, juntos, construyan la nueva sociedad multicultural e inclusiva (Opazo, 2010; Garreta, 2011). Asimismo, las familias de niños inmigrantes deben esforzarse por reforzar el aprendizaje de la lengua materna de sus hijos, por un lado, animarles y motivarles hacia el aprendizaje de la lengua mayoritaria del país de acogida, por otro, así como procurar salvar sus propios prejuicios y actitudes negativas hacia la cultura dominante del país para minimizar el malestar personal que puede provocar en sus hijos el choque de culturas durante su proceso de integración (Grosjean, 2010). Una sana autoestima y bienestar emocional son componentes de gran peso en la formación de esos niños quienes no podrán desarrollarse plenamente si sienten que su lengua y su cultura están devaluadas (Lauchlan, Parisi & Fadda, 2012; Tambulukani & Bus, 2012).

Algunos autores realizan un análisis de la actualidad lingüística desde el punto de vista ecológico señalando que existen complejas tendencias a nivel europeo y mundial de desaparición paulatina de las lenguas minoritarias, a la vez que el inglés está viéndose encumbrado como lengua franca nivel mundial. Se trata de una situación compleja debido a que estas fuerzas contrarias se ven favorecidas por el uso creciente de las TIC, en concreto, de Internet y, aún así, la tendencia es a la desaparición de las lenguas minoritarias (Cenoz et ál., 2011).

No tiene sentido en el mundo postmoderno seguir tratando cada lengua por separado ni pretender afianzar una cultura hegemónica nacional. La pretensión de consolidar el sentimiento nacional a través de una lengua y cultura hegemónicas está obsoleto en la era de la globalización en que los ciudadanos sufren las consecuencias palpables de las decisiones tomadas por un sistema que sobrepasa el poder de las instituciones nacionales, de unos mercados que realizan transacciones a nivel global y de unos valores y tendencias culturales de procedencia diversa más allá de las fronteras de su cultura de origen; todo ello es indicativo de que se hallan inmersos en una nueva cultura que es multicultural y global. El equilibrio entre

³ Carta Europea para las Minorías y Lenguas Regionales (1977), Carta para las Minorías y Lenguas Regionales de Maastricht (1992), The European Framework Convention for the Protection of National Minorities (1998), The European Charter for Regional Minority Languages (1998), Año Mundial de las Lenguas, UNESCO (2008).

todas estas fuerzas solo es asequible a través del mantenimiento de las lenguas minoritarias juntamente con la promoción de las lenguas extranjeras (Fettes, 2010).

Lo que numerosos autores concluyen es que la escuela ha de abandonar su caducado papel de mantenimiento de la cultura hegemónica de un país. El cambio social puede venir de la mano de nuevas metodologías en la enseñanza de las distintas lenguas representadas entre la población escolar en un currículo que las integre junto con el estudio de al menos dos lenguas extranjeras. Se hace hincapié en que se trata de una acción compleja que va más allá de la mera inclusión de dichas lenguas en el currículo (Fortune & Tedick, 2008). Se destaca el papel del profesor como agente de cambio. Su función se complica pero es clave para garantizar la efectividad de la misma. Ha de utilizar estrategias de enseñanza que den relevancia en el aula a las voces en minoría dándoles turnos de voz explícitos, suficiente tiempo para responder, realizándoles preguntas adecuadas, fomentar el trabajo cooperativo entre los alumnos que les impulse a interactuar a través de tareas con metas comunes (Díaz-Aguado, 2003), pues se ha corroborado ampliamente que la interacción y la comunicación son el cauce ideal para que las minorías puedan redefinir sus roles y conformen una nueva identidad que incorpore lazos con su cultura de origen y afiance lo que se comparte en su nuevo lugar en el mundo. Un modelo educativo que contemple estas cuestiones ha de ser necesariamente flexible y en constante cambio y adaptación (Garreta, 2011); por ello no existe un modelo único y universalmente válido y debido a ello cada centro educativo ha de modelar su propio proyecto educativo inclusivo y contextualizado (Scheele et ál., 2009; Opazo, 2010).

Es imperativo contemplar que la diversidad cultural y lingüística es un recurso de primer orden que permite motivar a los alumnos hacia la interacción con otras culturas en un contexto absolutamente real y naturalista y por ello ha de aprovecharse y no tergiversarse su utilidad (Csizér & Kormos, 2008). Sería deseable que las investigaciones futuras sobre el funcionamiento de nuestras escuelas ofreciesen datos más favorables sobre la interculturalidad y el plurilingüismo que los que han constatado desgraciadamente estudios como el de García, Sánchez, Moreno y Goenechea (2007) en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid.

2.4. Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera

Según Marsh (2002) el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (en adelante, AICLE) se refiere a cualquier metodología de enseñanza de doble enfoque en la cual una lengua extranjera se usa como cauce para el aprendizaje de contenidos no lingüísticos.

La metodología AICLE no es sinónimo de inmersión; mientras que en un programa de inmersión el objetivo es mejorar la competencia lingüística de los alumnos, en AICLE ya se ha mencionado que los objetivos son el uso de la lengua en un contexto funcional a través del aprendizaje de contenidos de otras DNL.

Se ha defendido en el apartado 2.3 que se necesita bastante tiempo para aprender una lengua y que es necesario que los alumnos tengan el mayor contacto posible con ella. Sin embargo, la mayoría de los alumnos solo aprenden las lenguas extranjeras durante unas reducidas horas a la semana en el contexto de la asignatura de lengua extranjera y no de forma natural a través del contacto con otros hablantes. La sensación generalizada al terminar los estudios es de haber perdido el tiempo durante todos esos años puesto que no son capaces de mantener conversaciones en dicha lengua con cierta fluidez.

Sin embargo, los defensores de AICLE afirman que si el foco de atención se cambia desde la búsqueda de la corrección gramatical y el conocimiento de vocabulario como única base para la evaluación de los alumnos a utilizar dicha L2 como herramienta de comunicación y aprendizaje en el aula al máximo, los resultados a nivel comunicativo son mucho más espectaculares (Marsh, 2002; Lorenzo & Moore, 2010).

En primer lugar, la utilización de una lengua extranjera para la enseñanza de contenidos de otras disciplinas permite centrar la atención de los aprendices en una tarea distinta del aprendizaje puro de lenguas extranjeras. El alumno, a través de textos y actividades en otro idioma tiene que centrarse en los conceptos que se le transmiten y olvidarse un tanto de la forma. Mientras está aprendiendo esos otros contenidos no lingüísticos por supuesto que está utilizando la L2 para definir, formular hipótesis, dar su opinión y, por lo tanto, está aprendiendo tanto contenidos como a usar la L2.

Pero, además, a través de esta metodología los alumnos están aprendiendo a pensar en otra lengua. El hecho de manejar un mismo concepto en distintas lenguas o de realizar asociaciones de conceptos y de términos enriquece sus recursos intelectuales y, por lo tanto, el alcance de los aprendizajes va más allá del mero hecho de aprender la L2.

El diseño de las sesiones gira en torno al contenido no lingüístico que se va a enseñar pero el profesor ha de identificar las estructuras lingüísticas y el vocabulario relacionado con dicho contenido. La enseñanza toma como punto de partida el nivel de conocimientos previos sobre el contenido que tienen los alumnos así como su competencia en la L2 para adaptar lo que se les va a enseñar.

Existen diversas formas de llevar esta enseñanza a cabo, desde partir de una introducción del contenido en la L1 de los alumnos hasta trabajar con tareas específicamente diseñadas a través del uso de la L2 para, posteriormente, hacer hincapié en esos usos de la lengua extranjera en la clase de L2; o bien, introducir esquemas gramaticales funcionales en la clase de L2 para, posteriormente, presentarles tareas sobre contenidos de otras asignaturas en el resto de áreas de manera que los propios alumnos vayan descubriendo los conceptos nuevos a aprender y construyan conocimiento a través de la interacción con sus iguales mientras que se expresan en dicha lengua extranjera (Dalton-Puffer, 2007).

La corrección gramatical estricta tampoco es la finalidad de esta metodología, lo que prima es la funcionalidad de la lengua y la integración de los conceptos. Esto no quiere decir que en cada sesión no se fijen unos objetivos específicos sobre la L2 sino que estos, por estar relacionados con la interacción constante de los hablantes, se van desarrollando a la vez que se produce el aprendizaje. Esto tampoco quiere decir que su competencia lingüística se deje de lado y no avance; muy al contrario, los alumnos están usando constantemente la L2, reformulando conceptos, utilizando expresiones cada vez más complejas que aprenden del profesor, de los pares o de las clases específicas de L2, por lo que están constantemente aprendiendo.

Lo más importante de esta metodología es que permite una contextualización natural del aprendizaje de la lengua, ya que al ser necesaria para comunicarse con los pares y el profesor y así construir conjuntamente nuevos conocimientos, adquiere una pertinencia real y auténtica para ellos (Lorenzo & Moore, 2010). No se sienten corregidos estrictamente por no expresarse de manera perfecta en la L2 pues lo que importa es que logren llegar a los conceptos, a entenderse y a solucionar la tarea. La atención del alumno no está tanto en la lengua como en la tarea que ha de resolver (Marsh, 2002) lo cual es muy motivador para que se expresen sin miedo a ser corregidos sistemáticamente, como ocurre en la clase de lengua extranjera. Además, en las DNL no se les va a examinar sobre sus conocimientos de la lengua, lo cual les resta ansiedad al expresarse en ella y utilizarla permitiéndoles sentirse más cómodos al hacerlo y, por ende, usarla extensivamente y llegar a dominarla cada vez más (Marsh, 2002; Dalton-Puffer, 2008; Nordmeyer & Barduhn, 2010).

No existe una formulación única de cómo llevar a cabo estos aprendizajes y, además, se les permite libertad para saltar de una lengua a otra según interese más en cada momento para sacar la tarea conjuntamente adelante; por lo tanto, se está dando cabida a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. El profesor puede hablar al alumno en una lengua y el alumno responderle en otra, o los alumnos pueden deliberar cómo llevar a cabo una tarea en su lengua materna que se les ha propuesto a través de materiales en la lengua extranjera que han de comprender. Por lo tanto, esta metodología no deja de lado la lengua materna ni tampoco implica que la alternancia en el uso de lenguas se produzca siempre de la misma manera. Con el tiempo, el alumno va dominando cada vez más ambas lenguas a través de la práctica tan intensiva. La necesidad de estar en continua alerta para expresarse en la L2 le permite avanzar en el dominio de la lengua por la enorme cantidad de ocasiones en que necesita elaborar respuestas, discernir conceptos y significados, prestar atención a los detalles y ello conlleva una mejor comprensión e integración de los aprendizajes conceptuales y dominio de los procedimentales (Dalton-Puffer 2008).

Si bien es cierto que el aprendizaje es más lento al principio debido al bajo dominio de la L2, con el tiempo el aprendizaje es incluso más intenso debido al mayor esfuerzo para el alumno

al tener que decodificar la información en la lengua extranjera, las ayudas del profesor que también hace hincapié en los aspectos más importantes de la tarea a través de la L1 cuando es necesario y la superior motivación que demuestran los alumnos hacia esta forma de aprendizaje que les resulta mucho más entretenida y estimuladora.

La L2 se convierte así en una herramienta para el mundo real y no ficticio o futuro de los alumnos. La metodología AICLE se constituye como la solución ideal, si las actividades están bien diseñadas, para convertir las aulas en verdaderas «calles» plurilingües (Dalton-Puffer, 2007, p. 2), resolviendo así el principal problema económico y práctico de disponer del mayor número de ocasiones posible donde utilizar la L2 (Marsh, 2002; Dalton-Puffer, 2007).

Es importante señalar que el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera no consiste únicamente en cambiar la lengua de instrucción (Costa & D'Angelo, 2011). Lo que está claro es que todo buen método de enseñanza requiere de un esfuerzo añadido por parte del profesor para diseñar las actividades y estrategias que permitan que se produzcan los aprendizajes. Varios autores han definido los puntos básicos a tener en cuenta a la hora de preparar las sesiones de AICLE (Costa & D'Angelo, 2011) y, sin embargo, no existe nada más clarificador que comparar cómo aprenden los alumnos en una sesión tradicional de L2, donde se limitan a reproducir con la mayor exactitud posible objetivos muy concretos de la lengua en un contexto artificial, que pueden no llegar a ver como genuino y dinamizador de sus respuestas ya que se les suele pedir que realicen pequeñas conversaciones alejadas del contexto del aula o cumplimentar huecos de manera mecanicista y poco significativa. En este sentido las actividades AICLE sí les permiten ser inducidos a utilizar la lengua en un contexto en que la necesitan para expresarse, clarificar puntos, hacer preguntas o negociar soluciones a un problema. Las sesiones se suelen basar en textos en la L2 y en actividades diversas que muevan a los alumnos a buscar respuestas y que estén constituidos por una estructura de significado que sirva de armazón para los distintos conceptos a aprender por los alumnos, teniendo siempre en cuenta los conocimientos y competencia comunicativa previa de estos (Lorenzo & Moore, 2010).

El profesor se centra en encontrar la manera en que los alumnos entiendan lo que explica y lo que han de saber de la lección así como de enseñarles estrategias para llevar a cabo la tarea minuciosamente diseñada para que ellos trabajen sobre los conceptos y la resuelvan con las herramientas lingüísticas (Ball, 2012). A los estudiantes se les da más espacio para la interacción y para que expliquen lo que van descubriendo y sobre cómo realizar la actividad. El profesor ya no es quien más habla en la clase sino que actúa de guía del aprendizaje y su principal estrategia de enseñanza son las preguntas (Dalton-Puffer, 2007) que les va haciendo mientras reconduce a los alumnos hacia los objetivos de la sesión que ellos mismos han de ir descubriendo. Dichas preguntas también han de ser cuidadosamente seleccionadas por parte del profesor; si las preguntas son acerca de datos concretos únicamente van a requerir

respuestas muy cortas y poco adecuadas para que los alumnos se expresen con más amplitud, mientras que existe otra manera de interrogarles más afín a esta metodología que lo que requiere es que razonen, expresen su opinión o reformulen conceptos o procedimientos sobre cómo llevar a cabo la tarea (Dalton-Puffer, 2008).

En base a lo expuesto, la metodología AICLE está en consonancia con los dictados de la Comisión Europea de que la educación del futuro se base en que los alumnos adquieran unas competencias básicas que aúnen conocimientos conceptuales y también procedimentales (Nordmeyer & Barduhn, 2010). El aprendizaje integrado de contenido de otras asignaturas a través de una o más lenguas extranjeras está claramente orientado hacia la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje. Los materiales AICLE son eminentemente significativos y muy prácticos y requieren discurrir asociaciones, realizar diagramas o esquemas, interpretar mapas o extraer información de un texto entre otros. Por lo tanto, el resultado es la consecución de una mejora exponencial en la competencia lingüística, pero los autores dejan claro que el contenido gana en relevancia significativa al adquirir una utilidad nueva para los alumnos a través de este enfoque (Marsh, 2002; Dalton-Puffer, 2008; Sherris, 2008; Loranc-Paszylk, 2009; Sudhoff, 2010; Várkuti, 2010; Yassin, Tek, Alimon, Baharom, & Ying, 2010).

AICLE brinda, por tanto, una oportunidad excepcional a los estudiantes para aprender a formar parte de las modernas comunidades de conocimiento, sentando los cimientos de lo que demanda la sociedad actual. Desde la UE se les está ofreciendo cada vez más oportunidades a los estudiantes de realizar experiencias colaborativas internacionales, por ejemplo, con el proyecto eTwinning o con otro tipo de colaboraciones intercentros, de movilidad y de participación en actividades culturales fuera del aula que involucren el uso de lenguas extranjeras⁴. Por otro lado, este planteamiento abierto está en consonancia con las costumbres de los jóvenes de hoy en día que se relacionan ampliamente a través de las tecnologías y de las redes sociales y que, de esta manera, aprenden haciendo y aprenden a utilizar las herramientas necesarias en el momento del aprendizaje, de forma que su trabajo les resulta actual, significativo y funcional, muy al contrario de lo que ocurre con la enseñanza tradicional, que se basa en aprender para usar los conocimientos en momentos posteriores, con lo que pierde en relevancia inmediata para ellos (Marsh, 2002; Nordmeyer & Barduhn, 2010).

Además, el método AICLE es muy adecuado para profundizar en la competencia intercultural, a la que se ha dedicado buena parte del apartado 2.3 de este trabajo de investigación; el conocimiento de otras lenguas permite conocer la manera de pensar de otras culturas a través de sus términos y expresiones. Si el acercamiento a otras culturas se hace a través de un currículo integrador se realza la fusión y la integración que permite confluir, desde distintas

⁴ Para más información acerca de estas iniciativas y programas consúltese la URL <http://www.oapee.es/oapee/inicio.html>

perspectivas, hacia un paradigma nuevo postmoderno e intercultural. Los materiales y los textos utilizados en AICLE han de ser reales, llevando de primera mano al alumno a conocer otros aspectos de otras culturas y a acercarse hacia nuevos aprendizajes desde distintas fuentes que les permitirán construir ellos mismos una visión más amplia del mundo en que habitan (Moate, 2010; Sudhoff, 2010).

Otro de los aspectos que se introdujo en el apartado 2.2 de este trabajo de investigación está relacionado con la necesidad de contribuir con métodos nuevos a una mejora en la enseñanza de lenguas. A través del método AICLE los profesores expertos en lengua extranjera y los profesores de DNL han de trabajar, por fuerza, conjuntamente diseñando la programación y los materiales y manteniendo una continua colaboración a lo largo del curso para identificar aquellos aspectos funcionales de la L2 con los que se va a trabajar en cada sesión y que han de ir ineludiblemente bien coordinados entre las distintas disciplinas. Para ello, como se ha señalado anteriormente en este capítulo, se puede optar por comenzar a trabajar con los alumnos desde la clase de L2 sobre los aspectos funcionales de la lengua que les van a permitir la consecución de los aprendizajes de las sesiones de esas DNL, o bien a la inversa, proporcionar un apoyo a la L2 en sesiones posteriores a las de las áreas no lingüísticas.

Esta colaboración marca un antes y un después de lo que se venía haciendo hasta la fecha en los distintos centros escolares donde cada profesor trabajaba con gran autonomía su disciplina. Además, ha sido demandada desde hace años como elemento clave para la mejora de la enseñanza (Marsh, 2002; Mehisto, 2008; Kettemann, 2009). Por otro lado, transmite unas actitudes y una forma de trabajar que instila más confianza a los alumnos, quienes son testigos de ese corporativismo y buenas relaciones y que, además, les sirve de ejemplo de lo que ellos mismos van a realizar en las sesiones de AICLE.

El uso de la L2 en la instrucción y comunicación con los alumnos motiva en mayor medida al docente a reflexionar sobre los aspectos lingüísticos que va a necesitar y a formularse muchas preguntas en cuanto al diseño de una sesión AICLE, tales como: ¿Qué conocimientos previos sobre la materia tienen los alumnos? ¿Qué aspectos funcionales de la lengua van a servir de enfoque? ¿Qué conocimientos previos sobre la lengua son necesarios para que sirvan de armazón para desarrollar los nuevos y logren los aprendizajes conceptuales propuestos? ¿Qué materiales son más reales y adecuados para conseguir dichos aprendizajes? ¿Qué conocimientos necesita el profesor?

Es preciso recordar de nuevo los grandes esfuerzos patrocinados sobre todo por la UE para promocionar la participación y colaboración en proyectos de investigación de los profesionales de la enseñanza, a través de la creación de entidades específicas como el *European Centre for Modern Languages*, la CLIL Cascade Network, la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, del inglés *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) o el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPPE), del impulso

de proyectos de investigación como Euroclil, Clilcompendium, Clilcom, actividades de movilidad, de formación y de divulgación científica, así como de orientación de la legislación y planificación de los distintos Estados Miembros con respecto a la metodología AICLE y a la enseñanza de las lenguas en general, como ya se ha apuntado anteriormente en este trabajo de investigación⁵.

⁵ Para más información sobre estas iniciativas y proyectos consúltense las siguientes URL:

<http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?4031>

<http://www.ecml.at/>

<http://www.oapee.es/oapee/inicio.html>

Capítulo 3- Proyectos de Educación Bilingües

Tras haber analizado los fundamentos teóricos del bilingüismo y la principal metodología de enseñanza en que se basan los proyectos de educación bilingüe, en el presente capítulo se pretende realizar una descripción de los mismos en el marco de las disposiciones legales aplicables en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

3.1. Normativa vigente acerca de los programas bilingües

El punto de partida que posibilita la creación de Proyectos de Enseñanza Bilingüe (PEB) en la Comunidad Autónoma de Cantabria ha sido, para el presente curso 2011-2012, la Resolución de 7 de abril de 2011, que tiene como precedente europeo la Decisión del Consejo de Europa de 23 de octubre de 1995 (European Parliament and Council, 1995). En dicha normativa legal europea se invita a los Estados Miembros a que realicen sus aportaciones a través de sus sistemas educativos para fomentar un pluralismo lingüístico a través del conocimiento de varias lenguas extranjeras, al menos dos, y sus correspondientes culturas, subrayando el enfoque comunicativo, la interacción y la movilidad de los estudiantes y docentes, así como la necesaria incorporación de metodología innovadora en las aulas, entre la que se destaca la posibilidad de impartir en lengua extranjera otras áreas curriculares. Para lo señalado en último lugar, es requisito imprescindible la formación en lenguas extranjeras de los docentes, tanto si imparten especialidades de lengua extranjera como si se trata de otras áreas del currículo. Por último, se insta a los Estados Miembros a que implementen medidas en esta línea abarcando todas las enseñanzas desde la infantil y obligatoria a la profesional y de adultos.

Por su parte, la UE redactó, en el año 2001 (Council of Europe, 2001), el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) con la finalidad de que sirviera de referente a todos los Estados Miembros. Dicho importante documento deja traslucir la filosofía del Consejo de Europa con respecto a la promoción del pluralismo lingüístico, la necesidad de que los diferentes sistemas educativos de cada Estado Miembro promuevan el conocimiento recíproco de otras lenguas (al menos dos más además de la materna) y otras culturas con la finalidad de que se consiga una mejor comunicación entre ciudadanos de distintos Estados Miembros, un enriquecimiento intercultural, la minimización de prejuicios interraciales, el fomento de la cooperación, la mejora profesional, la igualdad de oportunidades y la movilidad transfronteriza.

La gran aportación del MCER, que justifica sus intenciones socio-políticas, es la descripción y normalización de unos «niveles comunes de referencia para medir el dominio sobre una lengua», los cuales, por un lado, facilitarán la homologación de titulaciones de idiomas y, por

otro, permitirán a los estudiantes conocer de manera autónoma sus avances en el dominio de una lengua extranjera en concreto.

Además, el MCER establece unas categorías descriptivas en forma de escalas que simplifican la tarea de los docentes en cuanto a planificación, diseño curricular y de materiales y evaluación, posibilitando un marco común a todos los sistemas educativos europeos que se traduzca en una mejor comunicación, interacción, cooperación y movilidad internacional de docentes y discentes.

Es de gran relevancia la profundidad con la que este documento marco desgana los componentes de la competencia lingüística desde un punto de vista comunicativo, a la par que humanístico, tomando en cuenta las características culturales e individuales de la persona y no solo el dominio léxico o sintáctico que ésta tiene de la lengua, pues en dicho dominio se consideran incorporados sus saberes sobre la vida, sus destrezas personales distintas de las referidas al dominio de una lengua extranjera, su personalidad y carácter, así como su capacidad de superación en sus aptitudes lingüísticas.

La herramienta utilitaria derivada de los postulados del Consejo de Europa recogidos en el MCER es el Portafolio Europeo de las Lenguas (en adelante PEL) que tiene una doble función pedagógica e informativa (Council of Europe, 2000). Se trata de un documento individual a través del cual el estudiante de lenguas extranjeras reflexiona de manera meta-cognitiva acerca de su evolución en dicho aprendizaje. Consta de tres documentos:

- 1- El Pasaporte de Lenguas. Se trata de un documento mediante el cual el estudiante va registrando sus propios avances en una plantilla prediseñada a tal efecto.
- 2- La Biografía Lingüística. Permite al estudiante dar cuenta de forma autónoma de todas sus experiencias en relación con actividades que involucren el uso y conocimiento de lenguas y culturas extranjeras.
- 3- El Dossier. Compilación donde el alumno ubicará aquellos ejemplares de trabajos o certificados obtenidos a lo largo de su aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el ámbito de la legislación estatal española la Resolución de Cantabria de 7 de abril de 2011 nos indica que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), dispone en su artículo 157.d que es competencia de las Administraciones educativas «el establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras». A este respecto se considera necesario añadir otras reseñas a esta ley como la que nos brinda en su artículo 2.j, donde se incide en que uno de los fines del sistema educativo español es: «La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras», así como lo que concreta en el artículo 18.4 a tenor de la organización de los centros: «En el tercer ciclo de la etapa de primaria, las Administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera». Así, la actualidad con respecto a la enseñanza de lenguas en educación primaria

en Cantabria, según el vigente Decreto 56/2007, de 10 de mayo, dictamina que se debe adquirir al menos una lengua extranjera. Dicha enseñanza está contemplada como un área del currículo. Se señala la posibilidad de implantar una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la etapa, con la finalidad de anticipar su aprendizaje de cara a una posible elección posterior, durante la Educación Secundaria, de dicha lengua extranjera, o bien, la participación del alumno en un PEB.

Con respecto a la Educación Infantil, la lengua extranjera inglés se venía impartiendo con carácter experimental en el segundo ciclo a raíz del Decreto 48/2001, de 9 de julio, estableciéndose con carácter obligatorio a través del Decreto 79/2008, de 14 de agosto.

En desarrollo de lo anterior resulta significativo resaltar, ya que se menciona en varias de las disposiciones españolas y regionales anteriormente señaladas (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre), que:

Las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente Real Decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa los alumnos adquieran la terminología propia de las áreas en ambas lenguas.

Además, el Decreto de Cantabria 56/2007 de 10 de mayo en su Anexo II realiza unas aportaciones muy reveladoras con respecto al currículo de Lengua Extranjera indicándonos a los docentes la conveniencia de emplear el enfoque metodológico AICLE, sobre el que se ha disertado en el apartado 2.4 del presente trabajo de investigación.

En último lugar, se hace referencia en la Resolución de Cantabria de 7 de abril de 2011 a las iniciativas europeas para promover la cooperación entre Estados Miembros y a la participación en programas específicos de movilidad estudiantil y profesional, los cuales se detallarán en otro capítulo, así como a la iniciativa marco de la Consejería de Educación de Cantabria para implementar proyectos educativos relativos al plurilingüismo y la interculturalidad que se enmarcan en el Plan de Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (en adelante PPLE).

Sin ningún añadido nuevo a los puntos que se han mencionado anteriormente a lo largo de estas páginas de síntesis legal, es necesario comentar aquí que el PPLE (Resolución de 28 de septiembre de 2006) pretende potenciar el aprendizaje de las lenguas extranjeras «en las distintas enseñanzas», es decir: Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Formación Profesional y de Adultos, así como «a lo largo de la vida», potenciando para ello «la oferta de enseñanza de lenguas extranjeras dirigida a las personas adultas, con el fin de adquirir o perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas extranjeras».

3.2 Los Proyectos de Educación Bilingüe en Cantabria

La puesta en marcha de iniciativas concretas para instaurar PEB en Cantabria en las etapas de educación infantil y primaria se llevó a cabo por primera vez a través de la Resolución de 26 de abril de 2010 y se ha venido convocando anualmente desde entonces.

Como condicionante para que los centros puedan llevar a cabo un proyecto de este tipo, éstos han de contar con profesores habilitados en la lengua extranjera objeto del programa, que para las etapas de Infantil y Primaria ha de ser necesariamente el inglés. En este sentido, desde el año 2007 la Consejería de Educación ha venido publicando anualmente convocatorias para que los docentes realicen la aportación documental justificativa de su nivel de competencia lingüística en lengua extranjera o bien realicen una prueba al efecto, en la cual deberán demostrar que han alcanzado el nivel B2 del idioma que se trate.

Por otro lado, se estipula para los PEB que el nivel de enseñanza habrá de ajustarse a cada grupo de alumnos, teniendo como objetivo para las etapas de infantil y primaria alcanzar el nivel A2. En educación infantil y primaria se incorporarán a un programa de educación bilingüe todos los alumnos matriculados para cursar dicha etapa en el centro. Los programas se habrán de implantar de manera progresiva a razón de un ciclo por año académico, a comenzar por el segundo ciclo de Infantil, hasta la implantación del PEB en toda la etapa de Primaria. Cada centro podrá determinar qué áreas habrán de impartirse, de manera progresiva y con un grado de profundización creciente en la lengua extranjera, según el personal docente acreditado en competencia comunicativa del que dispongan y habida cuenta que no está permitido restar horas lectivas al resto de áreas del currículo. Sin embargo, las horas dedicadas a la lengua extranjera vienen estipuladas por la administración. Para el segundo ciclo de educación infantil se destinará una hora semanal a la lengua extranjera y dos horas más, cuya distribución es discrecional del centro, para la impartición parcial y progresiva de los contenidos de una o dos áreas del currículum en inglés. En el caso del primer ciclo de la etapa de primaria se dedicarán dos horas y media a la lengua extranjera y dos horas más a las áreas no lingüísticas, una de las cuales habrá de ser Conocimiento del Medio y, en ningún caso, podrá impartirse en la lengua extranjera objeto del PEB la Lengua Española, las Matemáticas, ni la Segunda Lengua Extranjera. En el segundo ciclo se aumentará en media hora el tiempo dedicado a la lengua extranjera y en el tercer ciclo se aumentará, además de lo anterior, una hora más para las DNL. Asimismo, los centros que opten por un PEB en educación primaria impartirán la segunda lengua extranjera durante una hora semanal en 5º curso y una hora y media en 6º curso de educación primaria, cuando dicho PEB se implante en el tercer ciclo. Dicha segunda lengua extranjera será cursada, con carácter general, por todo el alumnado del tercer ciclo. Una obligación a tener en cuenta por los centros es que deberán garantizar al alumnado la continuidad del aprendizaje de la lengua extranjera correspondiente al PEB durante la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato.

Las convocatorias de PEB mencionan, con respecto a la evaluación de los alumnos en las áreas que forman parte del programa bilingüe, que la misma se ajustará a los procedimientos establecidos en la normativa vigente. Por otro lado, conviene destacar que existe la obligación de incluir el PEB y las actividades específicas que pretende, tanto en el proyecto educativo de centro como en las programaciones didácticas. Asimismo, los profesores que impartan la lengua extranjera y los especialistas en las áreas no lingüísticas deberán esforzarse por llevar a cabo labores de coordinación, formación y diseño de materiales curriculares, para lo cual se les reserva parte de su período lectivo semanal.

Desde la convocatoria de 2008 se han ido incluyendo nuevos aspectos de gran utilidad para los centros sobre cómo llevar a cabo un PEB. En este sentido se les recomienda adoptar enfoques metodológicos activos y participativos, que favorezcan la autonomía y autorregulación consciente del aprendizaje de los alumnos, el uso del trabajo cooperativo, la atención a la diversidad, la utilización de materiales reales, el uso de las TAC, la especial atención al uso funcional de la lengua, la inclusión de aspectos culturales de otros países y, a partir de la convocatoria de 2012, se recomienda explícitamente la adopción de la metodología AICLE.

Los centros interesados en llevar a cabo un PEB han de formular una solicitud a la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria especificando los datos que se detallan en los apartados decimoséptimo y decimoctavo de la convocatoria⁶. La Dirección General de Coordinación y Política Educativa realizará una comprobación de los mismos y aplicará unos criterios de selección en base a una puntuación, que están recogidos asimismo en las distintas convocatorias (apartados decimonoveno, vigésimo y vigésimo primero).

Aún habiéndose otorgado autorización para la implantación de un PEB, la Consejería se reserva la potestad de revocarla si detecta que se ha incumplido, por parte del centro, alguna de las disposiciones legales que se detallan en la convocatoria.

Como medio ulterior de control de la eficacia y calidad de la ejecución de los PEB, la resolución de la convocatoria señala que han de ser los propios centros quienes se encarguen de realizar un seguimiento del mismo, detectar e introducir los ajustes que consideren en base a su propia autoevaluación teniendo, únicamente, que enviar a la Consejería una memoria al final de cada curso escolar.

Dado que este aspecto nos parece susceptible de ser mejorado, dedicaremos el capítulo 4 de este trabajo de investigación a realizar una propuesta de mejora sobre el mismo.

⁶ Entiéndase: de la Resolución de 7 de abril de 2011.

3.3 Medidas de apoyo por parte de las administraciones públicas

La LOE menciona que la formación de los profesores es un derecho y un deber. En el mismo sentido, la Consejería de Educación de Cantabria considera que es una prioridad para que el sistema educativo se adapte a las demandas de la actual sociedad. La formación que se ofrece a los profesores de Cantabria está recogida en el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado⁷, de convocatoria anual, así como en el Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras⁸ (en adelante PALE) del Ministerio de Educación y Ciencia. Los cursos, que se imparten en los Centros de Profesores de la comunidad, contemplan acciones específicas relacionadas con las lenguas extranjeras, divulgación de otras actuaciones europeas, seminarios y foros, talleres y grupos de trabajo, confección de materiales didácticos y uso de las TIC, así como cursos de actualización lingüística, que se llevan a cabo a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la región. Los docentes cántabros también disponen de licencias de estudios en España o el extranjero. Desde Europa se están impulsando diversos programas de formación permanente del profesorado, movilidad y visitas de estudios así como para la participación intercentros en proyectos educativos conjuntos (Programa transversal PAP, Comenius, Erasmus y Grundtvig entre otros⁹). Por otro lado, de reciente creación por parte de la Consejería para centralizar la información de todas estas posibilidades formativas, es la Asesoría de las Lenguas Extranjeras¹⁰.

Un interesante acicate para el acercamiento de la cultura de la lengua extranjera a las aulas de manera viva y actual, que constituye un gran apoyo para los profesores y elemento de gran motivación para los alumnos, son los auxiliares de conversación. Sus funciones y horario están regulados en la convocatoria de PEB (apartado decimocuarto). Estos son asignados anualmente a los centros que desarrollan un PEB aunque también los pueden solicitar los centros de educación secundaria y las escuelas oficiales de idiomas. Desde el año 2006 se convocan, por otro lado, intercambios escolares y encuentros bilaterales y multilaterales para alumnos a partir de los últimos cursos de educación primaria, que ofrecen oportunidades de estancias y colaboración en proyectos conjuntos con alumnos y profesores de otros países. En distintas épocas del año se vienen convocando Programas de Inmersión Lingüística en Inglés para alumnos de primaria y secundaria en forma de estancias residenciales patrocinados por el Ministerio de Educación. Como novedad del año 2012 la Consejería ha publicado el Plan de

⁷ Para mayor información consúltese la URL http://www.educantabria.es/docs/profesorado/formacion_permanente/plan_formacion/plan_formacion_20112012.pdf

⁸ Para más información consúltese la URL http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-implantacion-loe/programas-apoyo_aprendizaje_-Pale_.html

⁹ Para más información consúltese la URL <http://www.oapee.es/oapee/inicio.html>

¹⁰ Para más información consúltese la URL <http://portaleducativo.educantabria.es/portal/web/lenguas>

Gutiérrez López, Rosa Isabel

Inmersión Lingüística para la Enseñanza de Inglés en la Etapa de Infantil, a realizarse en el segundo ciclo de dicha etapa en los propios centros docentes.

Para finalizar con este apartado, resulta interesante mencionar las iniciativas de la Consejería destinadas a que los estudiantes participen en concursos de cómics o de blogs en lengua extranjera así como sus esfuerzos por premiar la labor investigadora e innovadora de las buenas prácticas docentes en dicha materia.

Capítulo 4. La evaluación de los PEB en Cantabria

En el capítulo anterior, concretamente, en el apartado 3.2, se apuntó hacia un aspecto que nos parece susceptible de mejora, dadas las afirmaciones que aparecen en todas las investigaciones nacionales y europeas y que recoge la legislación que se ha examinado hasta el momento. En numerosos documentos se hace referencia a la trascendental importancia de una exhaustiva revisión durante y al finalizar la ejecución de cualquier proyecto educativo de cara a que dichos datos sirvan para la reflexión del personal implicado y la toma de decisiones de mejora pertinentes. La autonomía de los centros y docente que propulsa la LOE ha de ser, además, según señala la misma, contrastada con una rendición de cuentas a la administración.

La LOE en su Título VI distingue, por un lado, la evaluación general de diagnóstico y los organismos del estado competentes para llevarla a cabo y señala, por otro, la evaluación específica de los centros educativos que habrán de definir las administraciones competentes. Asimismo, menciona la posibilidad de que los propios centros realicen su propia autoevaluación.

Por otro lado, la Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, señala en su Título VIII que, además de la evaluación general del sistema educativo en Cantabria y de la evaluación general de diagnóstico, desarrollará y controlará las evaluaciones de diagnóstico de los centros dependientes de ella, así como fomentará «la autoevaluación de los centros como elemento enriquecedor de las interacciones que en ellos se producen, fomentando los procesos de participación de la comunidad educativa en dicha evaluación y generando en ellos un compromiso colectivo y una cultura de colaboración».

En el Decreto 56/2007, de 10 de mayo, se detallan los aspectos en los que los docentes habrán de centrar su atención para realizar la evaluación del Proyecto Curricular, en el que habrá de contemplarse el PEB y otros planes educativos que se lleven a cabo, siendo las administraciones quienes faciliten a los centros los documentos pertinentes y el asesoramiento necesario para efectuarla.

Por último, la convocatoria de PEB en Cantabria señala que la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de Cantabria realizará el seguimiento del PEB, a la vez que señala que serán los docentes implicados quienes deberán realizar el seguimiento del mismo, recogiendo en sus memorias de fin de curso cuantas conclusiones y propuestas de modificación consideren convenientes.

Cuando las leyes españolas y también los documentos de la Comisión Europea y el Consejo Europeo hacen referencia a la evaluación, manifiestan su papel facilitador de información para la población y de mejora de calidad de los procesos. Sin embargo, solo se han podido hallar publicados datos procedentes de las evaluaciones generales de diagnóstico hechas por el

Ministerio de Educación de España¹¹, que versan únicamente sobre el área de matemáticas, lengua y ciencias, a pesar de que mencionan la competencia comunicativa, donde está incluida la competencia en lengua extranjera por Ley; en el caso de las realizadas por la Consejería de Educación de Cantabria¹² solo se nos muestra una cantidad porcentual de los resultados positivos de los alumnos en Lengua Inglesa.

Algunos detalles más nos ofrece el documento elaborado para la Conferencia de Educación de marzo de 2011 por el Ministerio de Educación acerca del PALE (Gobierno de España, 2011), si bien se antojan breves los datos estadísticos que se ofrecen sobre el porcentaje de alumnos que estudian lenguas extranjeras, la edad en que comienzan a hacerlo o el número de centros comprometidos con la metodología AICLE, por lo que, de nuevo, nos parece que las actuaciones de las administraciones educativas se contradicen con las intenciones que manifiestan en la normativa elaborada por ellos. Por parte de la Consejería de Educación de Cantabria la labor de difusión de información sobre cómo implementar planes bilingües se ha centrado, por tanto, únicamente en publicar una insignificante cantidad de enlaces a instituciones europeas y dos documentos marco de referencia sobre las lenguas extranjeras en su página web especializada, así como en organizar varios congresos anuales desde el año 2008 sobre lenguas extranjeras.

Para obtener más información detallada acerca de cómo se lleva a cabo esta labor de revisión de las memorias anuales de los PEB que los centros han de cumplimentar y enviar a la Consejería, hemos conversado telefónicamente con la responsable de los planes educativos en lenguas extranjeras en la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Se nos ha informado que dichas memorias son revisadas, que en aquellos casos donde es necesario se les indica a los centros que concreten las correcciones pertinentes, que se realizan observaciones de clase y que dichas observaciones también son llevadas a cabo por los inspectores correspondientes.

A tenor de lo anterior y con el ánimo de encontrar respuestas sobre el asunto, se ha examinado el Plan de Actuación del Servicio de Inspección para el curso 2011-2012 en Cantabria (Resolución de 9 de noviembre de 2011) donde se hallan especificados objetivos concretos de supervisión, control y asesoramiento a los centros con respecto a los PEB, así como de cualquier otra actividad circunscrita al Plan de Potenciación de las Lenguas Extranjeras, constituyendo la visita de la inspección el instrumento básico de su acción inspectora, a cuyos datos solo tienen acceso los propios inspectores.

¹¹ Para más información consúltese la URL <http://www.educacion.gob.es/evaluacion/>

¹² Para más información consúltese la URL http://www.educantabria.es/informacion_institucional/publicaciones/resultados-academicos-cantabria-2009-2010

Sin embargo, no existen apenas datos publicados acerca de los resultados de dichos proyectos ni ninguna cuestión relativa a los mismos en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

La única fuente más exhaustiva que cabe mencionar se trata de un estudio general sobre los proyectos de innovación docente en Cantabria (Aramendi, 2010). En el mismo se han realizado encuestas a los profesionales implicados quienes manifiestan haber recibido escaso asesoramiento por parte de la Consejería y reclaman una mayor difusión de los resultados de las innovaciones, así como un mayor impulso a las redes de conocimiento que propicien la reflexión y la necesidad de coordinación docente, dada la escasa cultura evaluadora que existe y al papel excesivamente centrado en la burocracia que ejerce la administración.

Tratando de ampliar el foco de este análisis crítico a otras comunidades españolas, podemos concluir que en muy pocas se han llevado a cabo investigaciones sobre la marcha de estos PEB. Cabe considerar, además, como en el caso de un estudio recabado en la Comunidad Autónoma de Madrid (Dobson, Pérez & Johnstone, 2010), la dudosa fiabilidad de los benevolentes resultados que presenta el mismo, ya que se ha considerado como evaluador externo del proyecto al propio organismo que, colaborando mediante convenio con el Ministerio, se ha encargado de impartir la docencia de los PEB.

En referencia a otros estudios que analizan la situación actual española con respecto a los proyectos de innovación, ya que, como se ha dicho, los que focalizan en proyectos lingüísticos muestran meros datos estadísticos y superficiales, Laorden y Peñafiel (2010) reclaman, de nuevo, la necesidad de más investigaciones bien contextualizadas que sepan desgranar las luces y sombras de dichos proyectos e iluminen la práctica futura. Igualmente, otro estudio del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010) reitera la escasa proyección que las administraciones realizan sobre los datos que recaban de los centros, impidiendo así realizar una comparación rigurosa entre la gran diversidad de tipologías de programas y de idiosincrasias contenidas en ellos, amén de las distintas características sociolingüísticas presentes en cada una de las comunidades autónomas españolas y reclama una labor de evaluación sistemática contextualizada en las distintas particularidades de mayor envergadura que sirva de acicate para la mayor calidad educativa que pretende la administración.

Algunos detalles más nos ofrece un interesante estudio realizado por Marcelo, Mayor y Gallego (2010) sobre más de 900 proyectos de innovación docente donde se incluyen algunos centrados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los encuestados afirman que la evaluación de los proyectos suele ser efectuada por los propios profesores, en la mayoría de las ocasiones, por el coordinador de los mismos en solitario y en un porcentaje inferior al 9% por un evaluador externo al centro; en el caso de la realizada por la administración o la inspección asciende tan solo a un 17,5%. Además, cuando dicha labor es realizada por los propios docentes implicados se suele reducir a una reunión formalizada y sistemática, perdiendo así su potencial reflexivo y corrector. Por otro lado, manifiestan que la intervención de la inspección,

a todos los efectos, es casi inexistente y ésta se reduce a una mera fiscalización sobre si el proyecto cumple o no los requisitos mínimos de la ley. Por último, se critica que el poco asesoramiento que reciben para la puesta en marcha de los proyectos de innovación docente procede de los Centros de Formación del Profesorado, estando éste más centrado en los aspectos técnicos que en los pedagógicos.

Aumentando la dimensión del análisis hacia los esfuerzos reguladores y evaluadores procedentes de las instituciones europeas, tampoco ha sido posible localizar datos como los que se acaban de mencionar, si bien los documentos analizados reiteran la necesidad de potenciar la autonomía docente a través de la reflexión sobre la práctica. Se subraya incesantemente que es necesario un esfuerzo por impulsar acciones de investigación-acción y difundirlas y crear redes de cooperación entre los distintos profesionales que sirvan para compartir conocimiento que pueda ser incorporado, en la medida en que pueda ser útil en contextos diferentes, a la práctica docente. Se considera indispensable disponer de datos fiables que sirvan para la implementación de políticas de mejora que se hayan demostrado más efectivas en otros lugares, sin perder de vista que los proyectos de innovación han de estar contextualizados y atender a las necesidades específicas del centro educativo en cuestión. Se destaca constantemente el valor vertebrador para la excelencia innovadora que poseen los docentes, a quienes se debería requerir una elevada cualificación profesional. Además, dichas instituciones sí están realizando un esfuerzo coherente con sus premisas impulsando numerosas iniciativas relacionadas con estas recomendaciones¹³.

Dado que la mayor parte del peso de la innovación recae sobre los docentes y habida cuenta de que, a pesar de que los beneficios de la innovación para cualquier centro escolar y su contexto social son indudablemente positivos, se hace necesario un alto nivel de ilusión y fe en el proyecto a implantar, un alto grado de coordinación y responsabilidad compartida entre los actores, una gran flexibilidad y un firme compromiso de llevarlo a cabo. Se debe huir de la improvisación, pero para ello los docentes han de estar bien formados y asesorados, máxime cuando estamos hablando de la implementación de una metodología integradora a la par que tremendamente compleja como es AICLE. Si bien la convocatoria de PEB hace alusión explícita a que los docentes dispondrán de unas horas adicionales para las labores de coordinación, planificación y elaboración de materiales AICLE, esta propuesta parece no

¹³ Para más información consúltense las URL http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/indicatorso8_en.htm
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:EN:PDF>
http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation290_en.htm
<http://www.aeclil.eu/>
<http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3482>
<http://tieclil.org/html/links/links.htm>

encajar con la tesitura actual docente que tiende a una mayor carga de horas lectivas y un mayor ratio de alumnos por clase.

Por otro lado, como se ha ido señalando en este capítulo, los docentes no tienen al alcance de la mano guías docentes y manuales prácticos que les permitan realizar su trabajo con un uso más eficiente de su tiempo, siendo remitidos por la propia Consejería a través de su página web a realizar exhaustivas búsquedas por Internet como la que ha servido de base para elaborar este proyecto.

Tras una consulta a los Planes Regionales de Formación Permanente del Profesorado de Cantabria que la Consejería organiza anualmente se ha podido comprobar que sí contemplan expresamente formación específica para docentes implicados en centros con un PEB implantado, cursos de mejora y actualización lingüística, grupos de trabajo, seminarios de investigación y jornadas de difusión de proyectos e iniciativas europeas. A tenor de que no se dispone de información acerca del alcance y suficiencia de los mismos cabría plantearse, nuevamente, la necesidad de una investigación de campo que recogiese datos acerca de la adecuación de estos planes de formación a las necesidades reales de los docentes de Cantabria.

Conclusiones

1) Con respecto al objetivo general que nos hemos propuesto de realizar un excursio por los programas bilingües en la Comunidad de Cantabria cabría afirmar que el presente trabajo no ha llegado a abarcarlos todos por razones de espacio y ha debido centrarse en la etapa de educación primaria y, brevemente, en la de infantil.

2) Al igual que en el caso anterior, el examen de la legislación que sustenta los PEB a lo largo de los distintos niveles es suficiente pero sintético, no siendo posible por razones de espacio detallar todos los aspectos relevantes de la normativa aplicable.

3) El objetivo de mostrar distintas teorías sobre el bilingüismo y sus implicaciones nos parece satisfecho, igualmente, en parte, por la ingente cantidad de estudios de calidad disponibles, si bien se consideran justificadas importantes decisiones de trascendencia educativa como el adelanto de la enseñanza de las lenguas extranjeras a edad temprana o las ventajas que el bilingüismo puede reportar a los individuos.

4) Con respecto a la metodología AICLE, ya indicamos claramente que se pretende un acercamiento a sus principales preceptos y que este trabajo no tiene una intención formativa sino informativa. Se puede considerar que se ha conseguido dicho objetivo habiendo dejado claro, además, la necesaria formación y participación en experiencias de investigación-acción de los docentes que participen en un PEB.

5) Asimismo, se puede considerar adecuado el análisis realizado acerca de las condiciones que exige la administración para la implantación de un PEB llevada a cabo en el capítulo 4 y que ha sido completada con la exposición de todas las medidas de apoyo que la administración ha puesto a disposición de los docentes y alumnos participantes en dichos programas.

6) Ha sido causa de sorpresa comprobar que apenas existen referencias acerca de los resultados de la implantación de estos programas en España, de su eficacia, necesidades de mejora ni tampoco acerca de las numerosas medidas puestas en circulación por la administración para dar apoyo a los mismos. Se ha podido comprobar que dicha carencia atañe a todo tipo de proyectos educativos de innovación e incluso al sistema educativo en general. En el capítulo 4 se ha pretendido justificar la escasez de información al respecto mencionando todas las fuentes que posibilita la administración y coincidiendo con algunos autores en las conclusiones que se aluden como propuesta de mejora.

Prospectiva

A modo de conclusión, en base a que no se disponen de datos que viertan luz sobre el éxito de los programas de educación bilingüe en Cantabria y dado que la legislación y las recomendaciones europeas y de eruditos en la materia apuntan a que la mayor parte del peso de la innovación recae sobre los docentes, se puede concluir que urge realizar estudios de investigación que analicen las intervenciones de los docentes en cuanto a la planificación y evaluación de los PEB, así como en la práctica docente en las aulas. Sus opiniones y experiencias deberían ser tomadas en cuenta para analizar el grado de efectividad de las medidas de apoyo en cuanto a formación y asesoramiento que reciben de la administración, los obstáculos y necesidades de mejora al llevar dichos programas a la práctica y la calidad del acceso a materiales didácticos de que disponen. Sería deseable, asimismo, considerar la posibilidad de llevar a cabo evaluaciones externas de contraste efectuadas por expertos. Por otro lado, parece necesario obtener, igualmente, datos desde el punto de vista del alumnado participante en dichos programas y su visión sobre lo que dichas experiencias les aportan para su formación integral, así como contrastar sus avances en competencia lingüística con respecto a las referencias establecidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Referencias bibliográficas

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. y Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research, 80* (2), 207–245. doi:10.3102/0034654310368803.
- Alsheikh, N.O. (2011). Three Readers, Three Languages, Three Texts: The Strategic Reading of Multilingual and Multiliterate Readers. *The Reading Matrix: An International Online Journal, 11* (1), 34-53. Recuperado de http://www.readingmatrix.com/articles/january_2011/alsheikh.pdf
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en Cantabria: calidad, equidad y apertura a la comunidad. *Revista del currículo y formación del profesorado, 14* (1), 135-152. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART8.pdf>
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- Ball, P. (2012). Language, concepts and procedures: Why CLIL does them better! *One Stop English*. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-language-concepts-and-procedures-why-clil-does-them-better/500731.article>
- Bialystok, E. (2008). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Cambridge Journals, 12* (1), 3-11. doi:10.1017/S1366728908003477.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 65* (4), 229–235. doi:10.1037/a0025406.

- Bialystok, E. y Craik, F.I.M. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 19-23. doi: 10.1177/0963721409358571.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T.C. y Werker, J.F. (2010). The Roots of Bilingualism in Newborns. *Psychological Science*, 21 (3), 343-348. doi:10.1016/j.wocn.2011.07.002.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2011). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching (First View)*, 1-16. doi:10.1017/S0261444811000218.
- Cenoz, J., Gorter, D. y Heugh, K. (2011). Linguistic Diversity. En S. Knotter, R. de Lobel, L. Tsipouri y V. Stenius. (Eds.). *Diversity Research and Policy: A Multidisciplinary Exploration* (pp.83-95). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Conboy, B.T. y Kuhl P.K. (2012). Impact of second-language experience in infancy: Brain measures of first- and second-language speech perception. *Developmental Science*, 14 (2), 242-248. doi:10.1111/j.1467-7687.2010.00973.x.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los programas de educación bilingüe en la Comunidad Autónoma de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Costa, F. y D'Angelo, L. (2011). CLIL. A suit for all seasons. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4 (1), 1-13. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/lacil/index.php/LACLIL/article/view/47/42>.
- Council of Europe (2000). Resolution of the Ministers of Education of the Council of Europe of 15 and 17 October 2000 on the European Language Portfolio. Recuperado de http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge. Cambridge University Press. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- Csizér, K. y Kormos, J. (2008). Modelling the Role of Inter-Cultural Contact in the Motivation of Learning English as a Foreign Language. *Oxford Journal of Applied Linguistics*, 30 (2), 166–185. doi:10.1093/applin/amn025.
- Cushen, P. J. y Wiley, J. (2011). Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving. *Learning and Individual Differences*, 21, 458–462. doi/10.1016/j.lindif.2011.02.007.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy y L. Volkmann, (Eds.). *Future Perspectives for English Language Teaching*. (pp.139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Decreto 48/2001, de 9 de julio, sobre impartición, con carácter experimental, de la Lengua Extranjera «Inglés» en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 135, de 13 de julio de 2001.
- Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 100, de 24 de mayo de 2007.
- Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 164, de 25 de agosto de 2008.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Dobson, A., Pérez, M.D. y Johnstone, R. (2010). *Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820122015225.pdf>

- Do Coyle. (2009). Promoting cultural diversity through Intercultural Understanding: a case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. From cultural awareness to cultural understanding: constructing the theoretical background for the case study. En: M.L. Carrió-Pastor (Ed.). *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 105-124). Berna: Peter Lang.
- Estados Miembros de la Unión Europea (1997). Protocolo por el que se integra el acervo de Schengen en el marco de la Unión Europea. *Diario Oficial* n.º C 340 de 10 de noviembre de 1997.
- European Commission (2005), Communication No. 596/F/COM of 22 November 2005 from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new framework strategy for multilingualism. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>
- European Council (1997), Resolution No. 98/C1/02 of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages. *Official Journal*, C 1, of 3 January 1998.
- European Council. (2000). Presidency Conclusions of the Lisbon European Council of 23 and 24 March 2000. Recuperado de http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm
- European Council. (2002). Presidency Conclusions of the Barcelona European Council of 15 and 16 March 2002. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/documents/doc4794_en.pdf
- European Parliament and Council (1995), Decision No. 95/2493/EC of the European Parliament and Council of 23 October 1995 establishing 1996 as the 'European Year of Lifelong Learning'. *Official Journal*, L256, of 26 October 1995.
- Fettes, M. (2010). The (inter)linguistic ecology of education. *InKoj. Interlingvistikaj Kajeroj*, 1(2), 139–153. Recuperado de <http://riviste.unimi.it/index.php/inkoj/article/view/602>

- Fishman, J. (1976). *Bilingual Education: an International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House.
- Fortune, T. y Tedick, D.J. (Eds.). (2008). *Pathways To Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Foursha-Stevenson, C. (2011). Early emergence of syntactic awareness and cross-linguistic influence in bilingual children's judgments. *International Journal of Bilingualism*, 15 (4), 521-534. doi: 10.1177/1367006911425818.
- Friedman, D.A. (2010). Becoming National: Classroom Language Socialization and Political Identities in the Age of Globalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 193-210. doi:10.1017/S0267190510000061.
- García, J.A., Sánchez, P., Moreno, I. y Goenechea, C. (2007). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_21.pdf
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- García-Sierra, A., Rivera-Gaxiola M., Percaccio C.R., Conboy B.T., Romoc, H., Klarman L., Ortiz S. y Kuhl P.K. (2011). Bilingual language learning: An ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production. *Journal of Phonetics*, 39 (4), 546-557. doi:10.1016/j.wocn.2011.07.002.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022.
- Gobierno de España, Ministerio de Educación (2001). *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf?documentId=0901e72b80a2a58a>

- Gort, M. (2012). Code-Switching Patterns in the Writing-Related Talk of Young Emergent Bilinguals. *Journal of Literacy Research*, 44 (1), 45-75. doi: 10.1177/1086296X11431626.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Guyot, J. (2010). La diversidad lingüística en la era de la mundialización. *Historia y Comunicación Social*, 15, 51-66. Recuperado de <http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00635837/>
- International Research Associates (2001). Eurobarometer 54 Special. Europeans and languages. Brussels, European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/documents/2001-special-eurobarometer-survey-54-europeans-and-languages-%28report%29_en.pdf
- Kettemann, A. (2009). *Implementing Innovation in European Language Education An Analysis of the Projects of the 2nd Medium-Term Programme of the ECML*. (Tesis doctoral). Graz: University of Graz. Recuperado de <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MZHbfSd6yLg=&tabid=174&language=en-GB>
- Kovács, A.M. y Mehler, J. (2008). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106 (16), 6556-6560. doi:10.1073/pnas.0811323106.
- Kuo, L.J. y Anderson RC. (2012). Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111 (3), 455-67. doi:10.1016/j.jecp.2011.08.013.
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325-344. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98101/121621>
- Lauchlan, F., Parisi, M. y Fadda, R. (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*. Advance online publication. doi: 10.1177/1367006911429622.

- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de educación de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 251, de 30 de diciembre de 2008.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions. *International Clil Research Journal*, 1 (2), 47-53. Recuperado de <http://www.icrj.eu/12-744>
- Lorenzo, F. y Moore, P. (2010). On the Natural emergence of language structures in CLIL. Towards a Theory of European educational bilingualism. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, U. (Eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 23-38). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Luo, L., Luk, G. y Bialystok, E., (2010). Effect of language proficiency and executive control on verbal fluency performance in bilinguals. *Cognition*, 114, 29-41. doi:10.1016/j.cognition.2009.08.014.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14, 111-134. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf>
- Marinova-Todd, S. (2012). “Corplum is a core from a plum”: The advantage of bilingual children in the analysis of word meaning from verbal context. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1), 117-127. doi:10.1017/S136672891000043X.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä (Finland): University of Jyväskylä.
- Mattock K., Polka, L., Rvachew, S. y Krehm, M. (2009). The first steps in word learning are easier when the shoes fit: comparing monolingual and bilingual infants. *Developmental Science*, 13 (1), 229-243. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00891.x
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 93-118. Recuperado de <http://www.icrj.eu/index.php?vol=11&page=75>

- Mehisto, P. y Marsh D. (2011). Approaching the Economic, Cognitive and Health Benefits of Bilingualism: Fuel for CLIL. En Y. Ruiz, J.M. Sierra y F. Gallardo. (Eds.). *Linguistic Insights. Studies in language and communication* (pp. 21-48). Berna: Peter Lang.
- Moate, J. (2010). A Sociocultural Perspective. *International Clil Research Journal*, 1 (3), 38-45. Recuperado de <http://www.icrj.eu/13-743>
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nikolov, M. y Mihaljevic Djigunovic, J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95-119. doi: 10.1017/S0267190511000183
- Nordmeyer, J. y Barduhn, S. (Eds.). (2010). *Integrating Language and Content*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Opazo, C. (2010). *El Bilingüismo y su papel en la Integración* (Tesis doctoral). Viena: Universidad de Viena. Recuperado de <http://othes.univie.ac.at/12366/>
- Orden de 6 de julio de 1999, por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 172, de 20 de julio de 1999.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011). Allowances and Affordances: Multilinguals versus Bilinguals and their perceptions of cognates. En G. De Angelis y J.M. Dewale. (Eds.). *New Trends in Crosslinguistic Influence And Multilingualism Research* (pp. 1-18). Bristol: Multilingual Matters.
- Palanco, N.M. (2009). La Diglosia: una cuestión social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 3. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccs/03/nmpl4.htm
- Petitto, L.A. (2009). New Discoveries from the Bilingual Brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education. *International Mind, Brain, and Education Society*, 3 (4), 185-197. doi: 10.1111/j.1751-228X.2009.01069.x.

- Prior, A. y Gollan, T.H. (2011). Good Language-Switchers are Good Task-Switchers: Evidence from Spanish–English and Mandarin–English Bilinguals. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 682–691. doi:10.1017/S1355617711000580.
- Rauch, D. P., Naumann, J. y Jude, N. (2011). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*. Advance online publication. doi: 10.1177/1367006911425819.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Resolución de 28 de septiembre de 2006 por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 195, de 10 de octubre de 2006.
- Resolución de 26 de abril de 2010 , por la que se convoca a los centros públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Inicial a participar en la implantación de Programas de Educación Bilingüe de alemán-español, francés-español o inglés-español. *Boletín Oficial de Cantabria*, 86, de 6 de mayo de 2010.
- Resolución de 7 de abril de 2011, por la que se convoca a los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional del sistema educativo a participar en la implantación, para el curso 2011-2012, de programas de educación bilingüe de alemán-español, francés-español o inglés-español. *Boletín Oficial de Cantabria*, 74, de 15 de abril de 2011.
- Resolución de 9 de noviembre de 2011, por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección para el curso 2011-2012. *Boletín Oficial de Cantabria*, 230, de 1 de diciembre de 2011.

- Resolución del Consejo de la Unión Europea, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea. *Diario Oficial*, C 207, de 12 de agosto de 1995.
- Scheele, A.F., Leseman, P. y Mayo, A. (2009). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140. doi:10.1017/S0142716409990191
- Sherris, A. (2008). *Integrated Content and Language Instruction*. Centre for Applied Linguistics. Recuperado de http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/IntegratedDigestWeb.pdf
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). Los Derechos Humanos y la Educación Multilingüe desde una perspectiva Ecológica. *Revista de Educación*, 326, 99-115. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2001/re326/re326_07.html
- Soveri, A., Laine, M., Hämäläinen, H. y Hugdahl, K. (2010). Bilingual advantage in attentional control: Evidence from the forced-attention dichotic listening paradigm. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (3), 371–378. doi:10.1017/S1366728910000118.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30-37. Recuperado de <http://www.icrj.eu/13-742>
- Tambulukani, G. y Bus, A. G. (2012). Linguistic Diversity: A Contributory Factor to Reading Problems in Zambian Schools. *Oxford Journal of Applied Linguistics*, 33 (2), 141-160. doi: 10.1093/applin/amr039.

- Tochon, F.V. (2009). The Key to Global Understanding: World Languages Education. Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*, 79 (2), 650-681. doi: 10.3102/0034654308325898.
- TNS Opinion & Social (2006). Special Eurobarometer 243. Europeans and their languages. Brussels, European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey-64.3-europeans-and-languages-summary_en.pdf
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International Clil Research Journal*, 1 (3), 67-79. Recuperado de <http://www.icrj.eu/13-71>
- Wickström, B. A. (2011). *Welfare-Optimal Status Planning of Minority Languages: An Economic Approach*. Cesifo working paper no. 3427. Recuperado de <http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1205459.PDF>.
- Yassin, S. M., Tek, O., Alimon, H., Baharom, S. y Ying, L. Y. (2010). Teaching Science Through English: Engaging Pupils Cognitively. *International Clil Research Journal*, 1 (3), 46-59. Recuperado de <http://www.icrj.eu/13-744>