

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua

Trabajo fin de grado presentado por:	Daniela Porras Loyola
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Estado de la cuestión
Director/a:	Eva Elena Llergo Ojalvo

Madrid
Mayo de 2013
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

RESUMEN

El esfuerzo común establecido por la Comisión Europea y el Consejo de Europa, de crear la economía del conocimiento más grande del mundo, ha llevado a los gobiernos a implementar medidas para conseguir una formación académica de excelencia para todos sus alumnos, en especial hacia el fomento del plurilingüismo y la diversidad lingüística. En este trabajo nos centraremos en llevar a cabo un estado de la cuestión de CLIL – Content Language Integrated Learning, como metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua y cómo se ha ido desarrollando su implantación en España, el valor añadido que aporta como metodología, así como los principales retos a los que se enfrenta la comunidad educativa en su implantación. Además, presentaremos un resumen de cómo han ido evolucionando los enfoques de enseñanza de segundas lenguas en el último siglo, así como el marco legal que sustenta la enseñanza plurilingüe en la actualidad tanto de Europa como de España.

Palabras clave: educación bilingüe, bilingüismo, plurilingüismo, diversidad lingüística, metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, CLIL, AICLE.

ÍNDICE PAGINADO

1. INTRODUCCIÓN.....	p.1
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	p.1
1.2. OBJETIVOS.....	p.2
1.3. METODOLOGÍA.....	p.3
2. ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA.....	p.4
2.1. JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL.....	p.4
2.2. MARCO LEGAL EN EUROPA.....	p.5
2.2.1. La Unión Europea.....	p.5
2.2.2. El Consejo de Europa y el Marco común europeo de referencia para las lenguas – MCER.....	p.6
2.3 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	p.8
2.3.1 Historia y evolución.....	p.8
2.3.1.1 Método “Traducción de la gramática”.....	p.8
2.3.1.2 Método directo.....	p.9
2.3.1.3 Método audio lingual y Método situacional.....	p.10
2.3.1.4 Enfoque del código cognitivo.....	p.12
2.3.1.5 Método silencioso.....	p.13
2.3.1.6 Sugestopedia.....	p.14
2.3.1.7 Comunidad de aprendizaje de idiomas.....	p.16
2.3.2 Tendencias actuales.....	p.18
2.3.2.1 Enfoque comprensivo.....	p.19
a. Método de respuesta física total.....	p.19
b. Enfoque naturalista.....	p.21
2.3.2.2 Enfoque Comunicativo.....	p.22
a. Enfoque léxico.....	p.23
b. Enfoque basado en las tareas.....	p.24
c. Instrucción o aprendizaje basado en contenidos.....	p.25

3. SITUACIÓN GENERAL EN ESPAÑA CONCERNIENTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	p.26
3.1. REALIDAD SOCIAL Y GEOGRÁFICA.....	p.26
3.2. MARCO LEGAL EN ESPAÑA.....	p.27
3.3. PROGRAMAS BILINGÜES EN DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS.....	p.29
4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA BILINGÜE: CONTENT LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL.....	p.31
4. 1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN.....	p.31
4. 2. PRINCIPIOS BÁSICOS Y CARACTERÍSTICAS.....	p.34
4. 3. IMPLICACIONES PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	p.39
4. 4. VISIÓN GENERAL ACERCA DE SU IMPLANTACIÓN EN EUROPA.....	p.41
4. 5. RETOS Y EL FUTURO DE CLIL.....	p.43
5. CONCLUSIONES.....	p.46
6. PROSPECTIVA.....	p.48
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.48
8. ANEXOS.....	p.53

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día en España se está implantando un modelo de “colegio bilingüe” el cual cada día adquiere más popularidad entre la población en general. Existe una tendencia cada vez mayor a que los colegios se vean en la necesidad de incorporar este nuevo modelo dentro de sus proyectos educativos. Es de gran importancia, sin embargo, que se valore el hecho de que la educación bilingüe requiere una serie de requisitos e implicaciones para todos los agentes implicados en el área educativa. En Europa, y particularmente en España, se están advirtiendo grandes esfuerzos por parte de la administración gubernamental para lograr que en un futuro no lejano la sociedad se convierta en una sociedad plurilingüe. Actualmente, los miembros de esta sociedad tienen que ser competentes no solamente en su lengua nativa sino también en otras lenguas que forman parte de la unión de estados que conforman la Unión Europea.

En el presente trabajo presentaremos un estado de la cuestión sobre una de las últimas tendencias en cuanto a metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, llamada comúnmente por sus siglas en inglés CLIL – Content Language Integrated Learning. Y, ¿por qué hemos escogido esta metodología como aquella en la cual centrar nuestro estudio? Hay una razón principal y ésta es que he sido profesora de inglés durante 2 años en un colegio privado de la Comunidad de Madrid y he impartido, además de la asignatura de inglés como lengua extranjera, la asignatura de Conocimiento del medio y Artes plásticas a través del idioma inglés. Creo que he vivido una experiencia muy enriquecedora y es un tema que me apasiona. He decidido adentrarme en el mismo para compaginar lo que yo pueda aportar de mi humilde experiencia en estos casi tres años, utilizando la metodología CLIL, con lo que investigadores y expertos en el tema han estudiado y siguen investigando acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras a través de esta metodología. CLIL aporta una nueva visión a nivel mundial, acerca de cómo afrontar la enseñanza de segundas lenguas de una manera más eficaz y muchos colegios en España la están implementando. Más adelante en el trabajo se explicará de manera detallada en qué consiste.

Por otro lado también pienso que, a pesar de ser un tema muy de moda en la enseñanza de lenguas y al que cada vez más colegios en España se están sumando, hace falta mucha información, actualizada y contrastada, por lo que se pretende que el presente trabajo brinde una serie de pinceladas acerca del tema y que cualquiera que esté interesado en él pueda introducirse de manera sencilla al mismo.

El trabajo consiste entonces en presentar una investigación más profunda acerca de cuáles serían las bases para generar una enseñanza más eficaz de la lengua inglesa en la etapa primaria, principalmente a través de esta metodología. También se pretende aportar información sobre dicha metodología y cómo ha ido evolucionado su implantación en España. Se pretende hacer un análisis más a fondo de cómo CLIL se ha ido adentrando en los programas

bilingües de nuestro país y cómo esta metodología puede ayudar a que el aprendizaje de la lengua meta se dé de una forma más efectiva. Todo esto implica un reto pues hay que conseguir implantar un modelo de “colegio bilingüe” que brinde una enseñanza de calidad, pero tanto en el contenido de las asignaturas como en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso el inglés.

Para ello creemos que tenemos que partir de la idea de que la enseñanza actual de lenguas en general tiene que tener un enfoque comunicativo. Este enfoque ayuda a que los alumnos logren adquirir la competencia lingüística necesaria en la lengua meta, enseñándoles los usos y funciones más comunes de dicha lengua para que de esta manera su aprendizaje se pueda aplicar de una forma sencilla a la realidad cotidiana.

De forma muy personal pienso que enseñar inglés de manera eficaz implicaría sumergir a los alumnos en un ambiente de inmersión total en la lengua extranjera que se quiere aprender, en este caso el inglés. Sin embargo, hacen falta horas en los programas escolares para poder aumentar el uso de la lengua meta y lograr este objetivo, por lo que pensamos que una manera eficaz de llevarlo a cabo es a través de la enseñanza de contenido de cualquier asignatura mediante una lengua vehicular, en este caso el inglés, siendo precisamente éste el mecanismo que sigue CLIL.

The fact that students around the world are learning English at the same time they are pursuing academic goals in school, makes integrating content and language a ***wise and efficient way of teaching them together*** to the extent possible. CLIL offers those of us teaching outside of an English speaking environment the opportunity to help our students learn English in a natural way, using it as they integrate the learning of English as an additional language with content presented and discussed in that language. (Herrera, 2013, párr. 1)

Como bien comenta Mario Herrera en la cita anterior, el hecho de que los estudiantes alrededor del mundo estén estudiando inglés al mismo tiempo en el que integran contenido de otras asignaturas, es una forma inteligente y eficaz de procurar el aprendizaje de dicha lengua en el alumno, además de adquirir el contenido de la asignatura en cuestión.

1.2. OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo se ha planteado partiendo de la idea de hacer un estado de la cuestión sobre la metodología “CLIL - Content Language Integrated Learning” y su eficacia como metodología para enseñar inglés como segunda lengua.

Para ello hemos incluido una serie de objetivos específicos que se resumen en los siguientes puntos:

1. Justificar la necesidad de aprender inglés en la sociedad actual.
2. Resumir cómo se han desarrollado y cómo han evolucionado las distintas metodologías de enseñanza del inglés como segunda lengua.

3. Describir qué es CLIL, cuándo surge y por qué surge.
4. Presentar los beneficios que aporta y los retos a los que se enfrenta CLIL.
5. Determinar, a la luz del apartado previo, si CLIL es la única vía posible o necesaria para impartir el bilingüismo de manera eficaz en los centros educativos españoles.

1.3. METODOLOGÍA

En un principio presentaremos el marco legal en el cual se sustenta la enseñanza de segundas lenguas en el territorio Europeo y cómo ha surgido la necesidad de crear esta serie de normas y principios. Además, presentaremos un resumen de cómo han ido evolucionando los enfoques y las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de la historia. Después delimitaremos la investigación a una metodología específica llamada CLIL (Content Language Integrated Learning, o en español AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que se encuentra considerada dentro del enfoque comunicativo y que su uso se extiende de manera general en todo el territorio español. Cabe mencionar que el enfoque comunicativo, aunque desarrollado en los años 70 del pasado siglo, sigue siendo la base para muchas de las metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho enfoque consiste en aprender la lengua extranjera utilizándola de forma efectiva y significativa. Así, el alumno será capaz de comunicarse en dicha lengua con precisión y de manera fluida, adaptándose a las situaciones y ambientes en los que se utiliza el idioma de forma real (Richards, 2006). La metodología CLIL se base en dicho enfoque y presenta una doble dimensión brindando la posibilidad de aprender tanto el contenido de una asignatura así como un segundo idioma, siendo éste el medio a través del cual se estudia el mismo. Por otro lado también es importante mencionar que CLIL es una metodología que se utiliza para la enseñanza de lenguas en general, no se centra solamente en el inglés, sin embargo en este trabajo haremos alusión solamente a la enseñanza del inglés a través de esta metodología.

CLIL implica que las materias se enseñen a través de la lengua extranjera con el objetivo de enseñar contenidos así como el aprendizaje simultáneo de la lengua extranjera, en este caso el inglés. Creemos que es una buena manera de integrar las cuatro habilidades lingüísticas que se pretenden desarrollar en la adquisición del inglés: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir. Pero no sólo eso, a través de CLIL también se pretende conseguir la posibilidad de adentrar a los alumnos en el conocimiento de una nueva realidad plurilingüe y pluricultural, ayudando así a conseguir uno de los principales objetivos pretendidos por la Comisión Europea: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural» (Resoluciones y Recomendaciones del Comité de Ministros y de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, R (82) y R (98), sin fecha). Más adelante desarrollaremos los fines y objetivos de la política lingüística del

Consejo Europeo los cuales son la base de las políticas y acciones desarrolladas por los gobiernos actuales en materia de enseñanza de lenguas extranjeras.

También presentaremos la realidad actual del territorio español, su realidad geográfica y de forma general cómo se está llevando a cabo la implantación del bilingüismo en el sistema educativo. De forma particular haremos un resumen de cómo se ha llevado a cabo la implementación de CLIL como metodología predominante para la enseñanza del inglés en la etapa primaria en varias comunidades autónomas. Varias de ellas lo llevan a cabo a través de asignaturas como Conocimiento del medio, Artes plásticas o Educación física.

Finalmente presentaremos unas conclusiones basadas en la investigación elaborada, analizaremos las ventajas y desventajas de la metodología y a partir de este análisis generaremos una serie de conclusiones e implicaciones en base a su uso e implementación.

2. ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

2.1. JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En estas últimas décadas la enseñanza del inglés como segunda lengua está consiguiendo un auge y un valor especial, tanto en Europa como a nivel mundial. A pesar de que la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha sido una asignatura valorada y necesaria en el campo educativo, históricamente hablando la enseñanza del inglés nunca había alcanzado las dimensiones que hoy en día alcanza. La sociedad y la economía estaban organizadas de una forma distinta y, por otro lado, la sociedad no contaba con medios tecnológicos que proveyeran una comunicación e interdependencia entre las distintas comunidades. Gracias al surgimiento de Internet y de la era de la globalización, las barreras geográficas y culturales son cada vez más fáciles de romper y se está creando, a medida que el fenómeno avanza, una sociedad global, intercultural que requiere de ciertas necesidades, entre ellas la comunicación intercultural como vehículo socializador.

Richards and Rodgers (2001) en su libro *Approaches and Methods in Language Teaching* afirman que desde finales de los años 60 del pasado siglo, la interdependencia que empezaban a experimentar los países del continente Europeo, generó la necesidad de cambiar ciertos paradigmas en cuanto a la educación de las lenguas extranjeras. El Consejo de Europa y el Mercado Común Europeo se vieron en la necesidad de desarrollar y articular métodos alternativos en la enseñanza de lenguas extranjeras para asegurarse de que los adultos se volvieran competentes en diversas lenguas, o por lo menos aquellas que se hablaban dentro de la comunidad, gracias a la creciente globalización de los mercados y de las relaciones entre los países miembros de la misma.

En los últimos años se han multiplicado los esfuerzos en el sistema educativo por alcanzar algunos de los objetivos propuestos por la Comisión Europea y reafirmados en la Estrategia de Lisboa. El incremento de las competencias comunicativas en

lenguas extranjeras se ha convertido en uno de los ejes centrales de las políticas educativas en toda Europa, como respuesta al enorme desafío que supone la globalización y a la necesaria adquisición de nuevas competencias profesionales. (Hoyos Pérez, 2011, p. 37).

En Europa, hoy más que nunca es muy importante que los ciudadanos adquieran las habilidades necesarias para comprender y comunicarse con sus vecinos. La construcción de un hogar común para vivir, trabajar y hacer negocios juntos supone la adquisición de las habilidades para comunicarse eficazmente con los demás y para entenderse mejor. La Unión Europea se basa en la libre circulación de sus ciudadanos, capitales y servicios. Los ciudadanos con buenos conocimientos lingüísticos están en mejores condiciones de aprovechar la libertad de trabajar o estudiar en otro Estado miembro de la Unión.

En el contexto de la estrategia de Lisboa de renovación económica, social y ambiental puesta en marcha en marzo del año 2000, la Unión Europea está desarrollando una sociedad basada en el conocimiento como un elemento clave en su objetivo de convertirse en una de las economías más competitivas del mundo. El aprendizaje de otras lenguas contribuye a este objetivo y mejora las habilidades cognitivas, además de potenciar el conocimiento de la lengua materna (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

Se puede decir que adquirir la competencia lingüística en varios idiomas, no solamente en el inglés, hoy en día en nuestra sociedad es más que un lujo una necesidad de carácter primario.

2.2. MARCO LEGAL EN EUROPA

2.2.1. La Unión Europea

La Unión Europea (UE) es una comunidad política que nace para integrar los estados europeos con el fin de mantener una Europa pacífica, unida y próspera. Hoy en día la UE está integrada por 27 países. La Unión Europea integra varias instituciones y organismos que ayudan a gestionar las diversas políticas elaboradas para el gobierno de la misma. Una de ellas es la Comisión Europea y a través de ésta se representan los intereses de la Unión en su conjunto. Dentro de la Comisión Europea, según Hoyos Pérez (2011) en su artículo “El Desafío de los Programas Plurilingües en España”, por primera vez en la historia europea existe en la actualidad un comisariado directamente dedicado a la Educación, la Formación, la Cultura y el Multilingüismo. El plurilingüismo se presenta como una de las grandes metas de los sistemas educativos europeos.

Para alcanzar el plurilingüismo de los ciudadanos de la Unión Europea se viene sugiriendo, desde hace décadas, la introducción de nuevas metodologías en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, junto con el establecimiento de sistemas de evaluación para garantizar la calidad de los métodos y del material de aprendizaje de las lenguas comunitarias.

(...) el incremento de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras ha sido resaltado por los responsables políticos y las instituciones europeas como un campo educativo en el que es necesario invertir tiempo y esfuerzos de manera conjunta. La Educación y Formación Profesional (EFP) y las competencias de sus titulados están despertando también una atención cada vez mayor. El *Año Europeo de la Formación Permanente* celebrado en 1996, el *Año Europeo de las Lenguas* 2001, la *Declaración de Copenhague* de 2002, el *Comunicado de Maastricht* de 2004, el *Comunicado de Helsinki* de 2006, y las directrices del *Tratado de Lisboa* de 2007 son solo unos ejemplos (Hoyos Pérez, 2011, p. 38).

Con el objetivo de conseguir la meta de una Europa plurilingüe, la Comisión Europea crea un plan de acción a ejecutarse entre los años 2004-2006, concerniente a la promoción del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística.

El Plan de Acción proponía 45 acciones que se llevarían a cabo entre 2004 y 2006, con el objetivo de apoyar las iniciativas tomadas por las autoridades locales, regionales y nacionales.

El plan se centraba en tres grandes categorías:

1. Extender los **beneficios del aprendizaje de idiomas a todos los ciudadanos** como una actividad para toda la vida - las acciones en esta categoría hacen referencia a la enseñanza de idiomas a todos los niveles (la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior y de adultos)
2. **Mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas a todos los niveles** - las acciones de esta categoría se refieren a la creación de escuelas que favorecen el aprendizaje de lenguas extranjeras, la formación y provisión del profesorado de idiomas, la enseñanza de otras materias por medio de lenguas extranjeras, y la evaluación de habilidades lingüísticas
3. La **construcción de un ambiente en Europa que sea favorable a las lenguas aceptando la diversidad lingüística**, la construcción de comunidades que favorezcan a las lenguas, y hacer más fácil el aprendizaje de idiomas (por ejemplo, poniendo las instalaciones de aprendizaje de idiomas más cerca de las personas que los necesitan) (Comisión Europea, 2013).

En este plan se dedica un apartado a promocionar la enseñanza de otras asignaturas, distintas a lengua extranjera, a través de lenguas distintas a la lengua materna, llamada lengua vehicular, para a su vez propiciar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta es la metodología CLIL, Content Language Integrated Learning, en la cual centramos nuestro estudio.

2.2.2. El Consejo de Europa y el Marco común europeo de referencia para las lenguas - MCER

El Consejo de Europa es una organización internacional fundada en el año 1949, con base en Estrasburgo, Francia. No hay que confundirla con la Comisión Europea que está integrada como un organismo dentro de la Unión Europea. El Consejo de Europa, actualmente integra a 47 países miembros del continente Europeo. El Consejo de Europa busca desarrollar unos principios democráticos comunes basados en la Convención Europea para los Derechos Humanos y otros textos de referencia que buscan la protección de los individuos. Sus objetivos son:

- Proteger los derechos humanos, la democracia pluralista y el Estado de derecho;
- Fomentar el conocimiento y fomentar el desarrollo de la identidad cultural de Europa y la diversidad;
- Encontrar soluciones comunes a los desafíos que enfrenta la sociedad europea;
- Consolidar la estabilidad democrática en Europa apoyando las reformas políticas, legislativas y constitucionales (Council of Europe, 2005)

Para fomentar el conocimiento y fomentar el desarrollo de la identidad cultural de Europa y su diversidad, el Consejo de Europa busca promover a través de sus políticas lingüísticas la diversidad lingüística. Esta diversidad lingüística la considera una riqueza y su propósito no radica en que esta riqueza se pierda, sino en que a través de la promoción de la capacidad de hablar y entender varios idiomas también se ayude a crear un entendimiento mutuo entre las partes integrantes del continente europeo, aprendiendo a respetar y entender otras culturas. Las políticas educativas referidas a la enseñanza de idiomas, en cualquier país que forme parte del Consejo, deberían estar enfocadas a promover el aprendizaje de varios idiomas para que los ciudadanos europeos se vuelvan plurilingües y miembros de una sociedad intercultural. Así adquirirán la capacidad de interactuar con otros ciudadanos europeos en todos los aspectos de sus vidas. La mejora en la comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, lo que a su vez provoca una mayor comprensión y una colaboración más intensa (Consejo de Europa, 2007).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), es una parte fundamental dentro del proyecto general concerniente a la política lingüística del Consejo de Europa. En el mismo se han establecido seis escalas descriptivas de los niveles lingüísticos dentro de la enseñanza de idiomas en Europa. Estas escalas van desde el A1 (nivel más bajo) al C2. Así mismo, el MCER es una obra que reúne más de diez años de investigación por parte de profesionales dedicados a la lingüística aplicada. En él se exponen de manera sistemática los últimos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y éste se está utilizando ampliamente en Europa como instrumento de consulta para el desarrollo de nuevos diseños curriculares.

Y, ¿por qué es necesario? El MCER es necesario porque brinda las pautas que ayudarán a cumplir los objetivos que se ha planteado el Consejo de Europa respecto a su política lingüística y se resume en los siguientes puntos:

1. Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.
2. Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos.
3. Es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:

- a. Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
- b. Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadores y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos (MCER, 2002, p. 5).

El MCER no pretende inculcar cómo enseñar las lenguas extranjeras modernas sino lanzar una serie de preguntas a través de las cuales los profesionales del área pueden reflexionar para ir creando sus propios métodos y estrategias para la consecución de los objetivos planteados dentro del MCER y las escalas de desarrollo lingüístico establecidas.

De hecho nunca se ha llegado a una conclusión rotunda de cuál o cuáles deberían ser o son los métodos más eficaces para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo éstos han ido evolucionando de una forma sistemática y en la actualidad los enfoques son abordados desde otra perspectiva, la cual describiremos más adelante.

2.3 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.3.1 Historia y evolución

A lo largo de la historia se han suscitado en el campo de la enseñanza de idiomas diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Éstas han ido evolucionando con el tiempo, adaptándose a las distintas necesidades de los estudiantes y de la sociedad moderna. Como en cualquier área del conocimiento sabemos que la ciencia está en constante cambio, que ésta no es estática y particularmente en el campo de las ciencias de la educación esto ha llevado a que surjan nuevos enfoques y acercamientos para lograr que los procesos de enseñanza aprendizaje sean cada vez más eficaces.

En el caso que nos atañe, la enseñanza de lenguas extranjeras, haremos un análisis de los principales métodos utilizados a partir del siglo XIX, enfocado hacia las lenguas modernas, aunque en realidad los grandes cambios se han suscitado a partir del siglo XX. No pretendemos hacer un análisis exhaustivo de cada uno de los métodos pero sí mencionar cuáles han sido las principales corrientes lingüísticas o enfoques utilizados a lo largo de estos dos últimos siglos. Mencionaremos cuáles han sido sus principales aportaciones al campo de la enseñanza de idiomas, en este caso particular la lengua inglesa. Destacaremos sus rasgos más significativos y qué es aquello que hace que se diferencien entre sí.

2.3.1.1 Método “Traducción de la gramática”

El primer método que nos encontramos, históricamente hablando, es el método de **Traducción de la gramática**. Es el primer y más antiguo método utilizado de manera generalizada en la enseñanza de los idiomas modernos, heredando su uso desde la enseñanza del latín. Esta metodología dura muchos años, desde el siglo XIX, año 1840, hasta llegar a la

mitad del siglo XX, casi 1960. Es un método deductivo que se basa en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales que después se aplican en diversos ejercicios de repetición. Se enseñan paradigmas gramaticales como conjugaciones verbales y se memorizan listas de vocabulario en la lengua meta. El rol del profesor es muy tradicional. Éste es la autoridad en la clase, los alumnos hacen lo que éste dice y aprenden de lo que éste sabe. Los errores cometidos cobran una gran importancia y cuando los alumnos no saben una respuesta, por ejemplo, el profesor la proporciona, o si ésta no es correcta se corrige en el momento.

Esta metodología se encuadra en una época histórica donde el objetivo principal es que los alumnos que estudian el idioma puedan ser capaces de leer un escrito, es decir que lo que importa es hacerles competentes en dicho idioma a nivel literario. La cultura en sí era vista como la capacidad de poder acceder a diversos tipos de obras de arte como la literatura. Por ello es que se aprendía una segunda lengua, principalmente para poder leer literatura clásica. Lo primordial no radicaba en poderse comunicar oralmente en dicha lengua, sino que por encima de la comunicación oral se encuentra la comunicación escrita. Hablar y escuchar no es la prioridad y por otro lado la pronunciación es un tema de importancia casi nula. Por ello no era necesario tampoco que el profesor fuese nativo ni que poseyera y dominara ciertas competencias en habilidades orales en la lengua meta.

Con el paso del tiempo las necesidades sociales fueron cambiando y el aprendizaje de una lengua extranjera surge como un objetivo en la escuela. Es ahora cuando aprender un segundo idioma no radica sólo en poder leer y escribir, sino en llevar a cabo una comunicación más efectiva, más real. (Martín Sánchez, 2009, pp. 62)

2.3.1.2 Método directo

Poco a poco se va viendo como el método de Traducción de la gramática ya no es un método eficaz para las necesidades de los alumnos, pues el hecho de aprender la forma léxica y sintáctica del idioma ya no es suficiente para poder comunicarse. Surge entonces el **Método directo**. Este método pretende que los alumnos aprendan de manera directa el idioma, es decir sin traducciones. Es el primer método que surge con la idea de presentar un aprendizaje del segundo idioma enfocado a aprender no sólo la forma sintáctica del idioma sino que el alumno pueda tener la capacidad de comunicarse de forma real en la lengua meta. El papel del profesor es importante porque tiene que proveer los recursos necesarios para que, a través de imágenes o representaciones, los alumnos puedan entender el nuevo vocabulario presentado. Además, los alumnos se comunican en clase en el idioma en el que están siendo instruidos y simulan situaciones de la vida real para aprender a comunicarse.

La gramática se aprende de forma inductiva, presentándoles ejemplos de su uso. Nunca se les proporcionan reglas gramaticales de manera explícita y se puede decir que éste es el gran cambio que proporciona este nuevo enfoque. El nuevo vocabulario se practica utilizando oraciones completas. El aprendizaje del vocabulario está por encima de la gramática y aunque

se enseñan las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) la más importante de todas es la expresión oral. También se estudia la cultura, la historia, la geografía y el día a día de los países de la lengua que se está aprendiendo. (Martín Sánchez, 2009, pp. 63)

2.3.1.3 Método audio lingual y Método situacional

A finales de los años 30 surgen en Estados Unidos los métodos de base estructural. Dichos métodos están influenciados por los principios de la lingüística estructural de Bloomfield (1933). A través de estos métodos también se pretendía dar respuesta a la carencia científica y metodológica del Método Directo. En los métodos de base estructural se brinda más importancia a la forma, es decir a las estructuras lingüísticas de la lengua, que al uso de la misma.

Uno de los más conocidos es el **Método audio lingual o Método audio oral** el cual expondremos en nuestro análisis. Se puede decir que este método surge en Estados Unidos como consecuencia al estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939. El objetivo de los norteamericanos era conseguir que los soldados enviados a la guerra fueran capaces de comunicarse aunque fuera de forma mínima en un determinado idioma, por ejemplo el japonés o el chino. Se necesitaban intérpretes militares.

Este enfoque también recibe influencia de las teorías conductistas de Skinner. En 1953 aparecen los primeros estudios de Skinner acerca de la psicología conductista y las teorías relacionadas con la adquisición del lenguaje. Skinner (1957) afirma que la forma a través de la cual se adquieren las estructuras gramaticales necesarias para comunicarse en cualquier lengua es a través del “condicionamiento operante”. Este condicionamiento se lleva a cabo a través de la repetición y memorización de las estructuras gramaticales del idioma. Todo ello se llega a conseguir a través de constantes refuerzos y estímulos.

Éste es el fundamento principal del método audio lingual o audio oral. En él las estructuras se van repitiendo y memorizando y luego se van sustituyendo con diferente vocabulario. De esta manera se refuerzan las estructuras y se van moldeando para dejar de lado las estructuras ya adquiridas de la lengua nativa (Larsen-Freeman y Anderson, 2010). Las estructuras gramaticales no se enseñan explícitamente, simplemente se repiten constantemente de forma oral hasta que se memorizan. En este método se afirma que: “Language learning is a process of habit formation. The more often something is repeated, the stronger the habit and the greater the learning” (Larsen-Freeman et al., 2011, p. 42).

El Método audio lingual o audio oral, al ser un método de creación de hábitos, principalmente, da mucha importancia a los errores pues, si estos no se corrigen en el momento, pueden crear malos hábitos difíciles de corregir en el futuro. En este método las reglas gramaticales tampoco se introducen de manera explícita sino a través de los ejemplos. Podemos decir que su aprendizaje se lleva a cabo de una manera indirecta. “The learning of

another language should be the same as the acquisition of the native language. We do not need to memorize rules in order to use our native language. The rules necessary to use the target language will be figured out or induced from examples” (Larsen-Freeman et ali., 2011, p. 43).

En cuanto al aprendizaje del vocabulario, se introduce a través de la repetición de las mismas estructuras gramaticales de forma oral. Cuando estas estructuras ya están memorizadas, se va cambiando el vocabulario empleado en ellas. Por esta razón el aprendizaje de vocabulario es un poco limitado. También se hace una introducción a la cultura de la lengua meta, introduciéndola y utilizándola en los diálogos llevados a cabo por el profesor.

El papel del profesor en este método es fundamental. Requiere que el profesor dirija, controle y modele perfectamente los diálogos expuestos en la clase. La prioridad es la base oral. Después de ésta se introduce la lectura y la escritura pero su aprendizaje es bastante limitado. El objetivo, como se ha mencionado antes, es que el alumno sea capaz de comunicarse oralmente, en contraste con los métodos utilizados en décadas anteriores.

En Europa, al Método audio oral se le añade a la base estructural el concepto de situación. Se puede decir que el Método situacional es la versión Europea del método audio oral. Los precursores del **Método situacional** en Europa son dos autores británicos, Palmer y Hornby, quienes empiezan a crear las primeras bases teóricas de la enseñanza de lenguas extranjeras. La principal actividad en el aula, a través del Método situacional, será la práctica oral del idioma, basado en sus estructuras, pero enfocado en situaciones reales.

A pesar de todos los esfuerzos los métodos de base estructural no provocaron las respuestas y efectos esperados, ya que era muy difícil transferir los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones de comunicación real fuera de ésta. Aunado a ello, a finales de los años 50, el lingüista Noam Chomsky (1957) en su obra *Estructuras Sintácticas* debate la afirmación de que el lenguaje se adquiere a través de la formación de hábitos. Se plantea la teoría nativista del lenguaje la cual afirma que el ser humano está programado para aprender el lenguaje. Según Chomsky, el cerebro posee un “dispositivo de adquisición del lenguaje” que permite que utilicemos el lenguaje de forma instintiva, de manera innata, cualidad que poseen todos los seres humanos y sólo estos.

El dispositivo funciona como un procesador lingüístico congénito que activa los estímulos verbales. Dicho dispositivo contiene una gramática universal, con reglas comunes a todos los idiomas. Como resultado el niño, sin importar el idioma que esté aprendiendo o escuchando será capaz de aprender un vocabulario suficiente combinando palabras en nuevas expresiones sujetas a las reglas (Reed Shaffer, 2007, p. 383).

Es entonces cuando comienzan a surgir las teorías cognitivistas de adquisición del lenguaje enfrentándose éstas a las teorías de orientación conductista que afirmaban que la lengua se aprendía a través de la imitación y el refuerzo. Las teorías cognitivistas descubren el potencial cognitivo y creativo que poseen las personas. Chomsky afirmaba que: “Language

must not be considered a product of habit formation, but rather of rule formation. Accordingly, language acquisition must be a procedure whereby people use their own thinking processes, or cognition, to discover the rules of the language they are acquiring.” (Larsen-Freeman et al., 2011, p.51)

2.3.1.4 Enfoque del código cognitivo

Mientras tanto, y como reacción a la debilidad del Método Audio Lingual, a mediados de los años 60 surge la propuesta didáctica **Cognitive Code Approach** o **Enfoque del código cognitivo**, el cual considera al alumno como el eje central de su propio aprendizaje. Su precursor fue John. B. Carroll (1966) y su método se basa en la psicología cognitiva y la gramática generativa de Chomsky. Se puede decir que este enfoque es uno de los primeros que surgen como consecuencia de las nuevas teorías cognitivistas desarrolladas en ese momento.

Según Larsen-Freeman et al. (2011), las actividades realizadas desde este enfoque debían permitir que se produjera en el alumno un aprendizaje y un uso significativo del lenguaje. El profesor tenía que presentar situaciones en las que el mismo alumno fuera capaz de anclar el nuevo aprendizaje en sus conocimientos previos. Además el alumno, como protagonista de su propio aprendizaje tenía que ser capaz de responsabilizarse del mismo y de crear sus propias hipótesis y deducciones acerca de las reglas que se le presentan para el aprendizaje de la lengua extranjera. Aprender de los propios errores se considera un requisito de esta propuesta ya que éstos ayudan a ser conscientes de lo que el alumno va haciendo y forman parte del mismo aprendizaje.

Además del protagonismo del alumno y no del profesor, otro cambio importante introducido por este enfoque sería que tanto las habilidades escritas como las orales adquieren la misma importancia, desarrollando las cuatro destrezas lingüísticas por igual. Se desarrollaron materiales que ayudaban a practicar el lenguaje y sus reglas tanto de manera deductiva, dándoles las reglas para aplicarlas en los ejercicios, como inductiva, descubriendo ellos mismos las reglas a partir de los ejemplos dados.

A pesar del surgimiento de este enfoque y de su atractiva propuesta, no hubo un método en sí que reflejara su uso particular. Su falta de éxito se puede atribuir al surgimiento de otras propuestas aún más atractivas como el **Enfoque comunicativo**. Jack Richards y Theodore Rogers apuntan en su libro *Approaches and Methods in Language Teaching* que lingüistas británicos se dieron cuenta que existía una dimensión del lenguaje que no estaba siendo considerada en las corrientes, enfoques y metodologías de aquel momento y de la cual carecían principalmente. Ésta era la funcionalidad del lenguaje y su potencial comunicativo. Es ahora cuando surge la necesidad de que la enseñanza de idiomas se centre más en el poder comunicativo del lenguaje y su competencia comunicativa, que en el dominio de las estructuras del mismo. Según Richards y Rogers (2001) todo este movimiento surge principalmente como una novedad británica, la cual llega a influenciar incluso la elaboración

de un currículum distinto en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, pero para mediados de los años 70 este nuevo enfoque ya se había expandido tanto en América como en Europa.

Más adelante haremos una descripción de cómo este enfoque ha influenciado las tendencias actuales acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel mundial, pero por ahora sólo mencionaremos que sus principales objetivos son dos:

1. Hacer de la competencia comunicativa el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras y
2. Desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades del lenguaje para reconocer la interdependencia que existe entre el lenguaje y la comunicación. (Richards et al., 2001)

Aunado al Enfoque comunicativo, que como se ha mencionado anteriormente desarrollaremos más adelante, según Richards et al. (2001), entre los años 1970 y 1980 surgen diversos métodos que intentan innovar, experimentar y adaptar el nuevo enfoque cognitivista. Sin embargo más que surgir de teorías lingüísticas o de la lingüística aplicada, se dan a partir de principios de la educación y de las investigaciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y por ello no se consideran enfoques en sí que influenciaran de manera importante las corrientes lingüísticas centradas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se entiende entonces que los mismos se pueden utilizar como estrategias de enseñanza-aprendizaje o principios educativos a considerar para mejorar la relación entre el mismo proceso. Métodos como el Método silencioso (Silent Way), el Método de la respuesta física total (Total Physical Response), Comunidad de aprendizaje de idiomas (Community Language Learning or Counseling Learning) y Suggestopedia, y más recientemente la Programación neurolingüística o la Teoría sobre las inteligencias múltiples son algunos ejemplos. Describiremos algunos de ellos a continuación.

2.3.1.5 Método silencioso

Uno de los principios básicos del **Método silencioso** desarrollado por Caleb Gattengo sostiene que el aprendizaje debería de estar subordinado a la enseñanza. Gattengo creía que enseñar significaba servir al proceso de enseñanza-aprendizaje más que a dominarlo. Concluye con la idea de que el aprendizaje es un proceso que cada persona inicia en su interior movilizandolos sus propios recursos como la percepción, la atención, cognición, imaginación, intuición, creatividad, etc. (Larsen-Freeman et al., 2011). Durante el proceso de aprendizaje la persona es capaz de integrar dentro de sí el nuevo conocimiento y aunarlo a los conocimientos previos, construyendo el propio aprendizaje. Así mismo este aprendizaje servirá de base para futuros conocimientos.

En este método en particular se acentúa de forma importante el papel del alumno, quedando el profesor relegado a un segundo plano. Lo más importante y de ahí deriva el nombre del mismo método, es que el “silencio” es una herramienta para provocar que el

alumno pueda aprender por sí mismo. En palabras de Gattengo (1972): “the teacher’s strict avoidance of repetition forces alertness and concentration on the part of the learners” (p. 80).

Silence is a tool. It helps foster autonomy, or the exercise of initiative. It also removes the teacher from the center of attention so he can listen to and work with students. The teacher speaks but only when necessary. Otherwise, the teacher gets out of the way is that it is the students who receive the practice in using the language. (Larsen-Freeman et ali., 2011, p. 59)

El método en sí utiliza unos palitos de madera y unas tablas de distintos colores. Con los colores se crea un código para asignar a cada uno un sonido y con éste se enseña al alumno a leer. De esta manera se enseña la lectura. Los palitos y las tablas funcionan como mediadores del aprendizaje para hacer que el alumno recuerde los sonidos y se los aprenda. Más que la repetición continua para retener el aprendizaje, se busca que el alumno asocie a través del mediador (en este caso los palitos o las tablas) el contenido a aprender.

A través de este método se incentiva el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. El profesor no utiliza ningún tipo de traducción. Además el profesor se mantiene al margen, no critica ni alaba el trabajo de los alumnos pues ello provocaría que el alumno bajara la guardia o desconfiara de sus propias capacidades. Los errores son importantes y necesarios para producir el aprendizaje y demostrar el punto nuclear del mismo. No se proporcionan respuestas correctas, más bien se busca que el alumno se autocorrija para que pueda retener el aprendizaje.

Hay tres premisas o hipótesis en las que se sustenta el trabajo de Gattengo:

1. El aprendizaje se facilita si el estudiante descubre o crea más allá de recordar o repetir lo que tiene que aprender.
2. El aprendizaje se facilita a través de la mediación de objetos.
3. El aprendizaje se facilita a través de la resolución de problemas unido al material objeto del aprendizaje (Richards et al., 2001, p. 99).

Según Gattengo (1976) nadie puede aprender por nosotros, pues aprender es una responsabilidad personal. También afirma que el estudiante que aprende a través de esta metodología será “independiente, autónomo y responsable”. En pocas palabras un gran solucionador de problemas en el área del lenguaje. El alumno al involucrarse en su propio aprendizaje provoca que éste sea recordado de forma más rápida y sencilla. Esta idea se puede resumir en las palabras de Benjamín Franklin, “Dímelo y lo olvido, enséñame y me acuerdo, involúcrame y aprendo” (Richards, 2001, p. 100).

2.3.1.6 Sugestopedia

Georgi Lozanov (1978) precursor de la **Sugestopedia**, de la cual hablaremos a continuación, al igual que Gattengo creía que aprender un idioma podía ocurrir a una

velocidad mucho más rápida de la que realmente creemos. Lozanov, doctor en Medicina, neuropsiquiatra y psicoterapeuta Búlgaro, es el creador de la Sugestología, es decir la ciencia de la sugestión, y de la Sugestopedia. Lozanov afirma que nosotros mismos creamos barreras psicológicas para el aprendizaje. Él mismo comenta que tenemos miedo de no ser capaces de conseguir logros. Afirma también que las personas creemos que somos limitadas en nuestra capacidad de aprender y que pensamos que muy probablemente fracasaremos. Un resultado de este pensamiento es que solamente utilizamos del 5 al 10% de nuestra capacidad mental.

A través de la Sugestopedia, el profesor por medio del proceso de “desugestión” favorece no solamente la implicación de una mayor parte del cerebro del estudiante, sino también de otros componentes de la personalidad como son las emociones. Según Lozanov:

La "sugestibilidad" es un elemento de la personalidad independiente de la inteligencia: en función del tipo de sugerencias recibidas se estimula o desestimula a un ser humano. Las sugerencias negativas son fuente de inhibiciones y disminuyen la capacidad real del individuo, pero ayudándole a que se libere de las limitaciones sugeridas por su entorno desde su infancia, se consiguen grandes mejoras en la personalidad y en la conducta y se elevan también significativamente los niveles de aprendizaje. (Nuevos Proyectos Pedagógicos, 2013)

El rol principal del profesor consiste en “desugestionar” las barreras psicológicas que los estudiantes tienen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Larsen-Freeman et ali. (2011) es responsabilidad del profesor orquestar aquellos factores sugestivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuden a romper las barreras creadas por los propios estudiantes hacia su capacidad de aprendizaje. Se puede hacer de dos maneras, como mencionábamos antes, de forma directa o indirecta. De forma directa el profesor puede apelar al estudiante de manera consciente diciéndole que él va a ser exitoso y que lo hará muy bien. A través de la sugestión indirecta, por ejemplo, apelando al inconsciente del alumno a través de un diálogo que se use en clase, cuyo título sea “querer es poder”.

Según Bancroft (1972) existen seis principios teóricos en los cuales se fundamenta la Sugestopedia y que describiremos brevemente a continuación. El primero es la figura del profesor como autoridad. Según Larsen-Freeman et al. (2011), para que el método sea exitoso, los estudiantes deben confiar y respetar al profesor como máxima autoridad. De esta manera éstos serán capaces de retener de mejor forma la información proporcionada por alguien en quien confían y quien les ha ido dotando de aquellas “sugerencias” que los hacen creer en sí mismos y en que son capaces de conseguir lo que se proponen. Una vez que ellos ya confían en el profesor, ya se pueden sentir más seguros de sí mismos, siendo más espontáneos y desinhibidos.

El segundo de los principios citados por Bancroft, tiene una relación muy estrecha con el anterior. Consiste en establecer una relación casi de padre a hijo, entre el alumno y el profesor. De esta manera el alumno, al adoptar una actitud infantilizada, se puede decir que es

más capaz de tomar parte en actividades infantiles como canciones, representaciones, juegos, etc. que le harán más espontáneo, receptivo y desinhibido, como si se tratase de un niño.

Según otro de los principios de esta teoría, un estudiante puede aprender de lo que está presente en el ambiente, a pesar de que su atención no esté puesta fijamente en estos estímulos. Larsen y Freeman et al. (2011) le llaman “aprendizaje periférico”. Se puede decir entonces, que hay dos tipos de percepciones a las cuales se tienen acceso, una consciente y otra inconsciente.

Según la teoría del Dr. Lozanov, todos los seres humanos estamos expuestos en todo momento a una compleja red de sugerencias. Pero, aunque la mente se fije de forma consciente en el objeto seleccionado por la atención en un momento dado, no por ello deja de percibir periféricamente toda una serie de datos y circunstancias que rodean al objeto de su atención. Todas estas percepciones periféricas se absorben de forma inconsciente, pero no carecen por ello de valor sugestivo, sino que aportan una gran cantidad de nuevos datos que completan y enriquecen la información recibida a nivel consciente, de forma que pueden mejorar o deteriorar la sensación final de cada experiencia que vivimos. (Nuevos Proyectos Pedagógicos, 2013)

Así es como el alumno aprende no sólo por la instrucción directa que recibe por parte del docente, sino por el ambiente en el que la instrucción se lleva a cabo. Es importante que el aula esté bien decorada, con materiales coloridos y llamativos, pues todo ello es importante para el aprendizaje del estudiante. La personalidad del profesor y la música de fondo son otros factores importantes que influyen en el aprendizaje del estudiante. Así es como la música también es considerada otro principio importante de esta metodología. En general es importante la integración de las artes en esta metodología ya que, según Larsen-Freeman et al. (2011), el uso de la música, por ejemplo, provee una atmósfera relajada y ayuda a percibir el subconsciente. Cuando el cuerpo se relaja la mente está más atenta. Además, se procura crear una atmósfera placentera, por ejemplo la que se percibe mientras se escucha un concierto, pues ésta es ideal para superar barreras psicológicas y así poder aprovechar todo el potencial de aprendizaje que la persona posee.

2.3.1.7 Comunidad de aprendizaje de idiomas

Comunidad de aprendizaje de idiomas o Community Language Learning (CLL) es el nombre que se le da al método utilizado para enseñar lenguas extranjeras que proviene del Counseling Learning. Counseling Learning es desarrollado por Charles A. Curran, profesor de psicología y especialista en “orientación” en la Universidad de Loyola en Estados Unidos, años 70. Según Richards et al. (2001) Community Language Learning es una de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras que surge a partir del movimiento humanista de la enseñanza, por lo que se dice que su enfoque es humanista. El enfoque humanista considera que el profesor es un facilitador del aprendizaje y que por consiguiente su papel tiene que ser más de motivación que de instrucción.

Este método apela al profesor a considerar a sus alumnos desde una perspectiva integral. En inglés a este tipo de enseñanza se le denomina “Whole-person Learning” y significa que el profesor tendría que tomar en cuenta no sólo el potencial intelectual de sus alumnos, sino todas aquellas cosas que forman parte de la persona como un todo; los sentimientos, las emociones, las respuestas físicas, las reacciones instintivas y el deseo de aprender. Las técnicas utilizadas en CLL también se derivan, según Gertrude Mozcowitz (1978) de “técnicas humanistas” utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Mozcowitz define estas técnicas cómo aquellas que:

(...) blend what the student feels, thinks and knows with what he is learning in the target language. Rather than self-denial being the acceptable way of life, self-actualization and self-esteem are the ideals the exercises pursue. The techniques help build rapport, cohesiveness, and caring that far transcend what is already there... help students to be themselves, to accept themselves, and be proud of themselves . . . help foster a climate of caring and sharing in the foreign language class (Moskowitz, 1978, p. 2).

Charles A. Curran (1976) se dedicó a estudiar el aprendizaje de adultos por muchos años. Encontró que los adultos muchas veces se sienten amenazados cuando están en una situación en la que se tienen que enfrentar a nuevos aprendizajes. Así es como él considera que el profesor tiene que ayudar a los estudiantes a superar estos miedos y a cambiar los sentimientos negativos en positivos. Richards et al. (2001) describen la relación entre profesor y alumno con una comparación con la psicología. Dentro de la psicología que es una relación entre un orientador (profesor) y un cliente (estudiante). Sin embargo según Larsen-Freeman et al. (2011), esto no quiere decir que al profesor se le tenga que considerar un terapeuta o que con ello no pueda ejercer el papel de profesor, sino que cuando el profesor reconocer cuán amenazadora puede ser una situación de nuevos aprendizajes para un alumno, más fácil puede ayudarle a superar sus miedos. Larsen-Freeman et al. (2011) comentan también que al principio puede parecer que el alumno es muy dependiente del profesor, sin embargo, conforme va avanzando en el proceso de aprendizaje, éste cada vez se vuelve más independiente.

El objetivo del método es ayudar al estudiante a usar el idioma meta de una manera funcional, es decir que sea capaz de comunicarse en dicho idioma. También se espera que el alumno aprenda sobre su propio aprendizaje, que sean responsables del mismo, y que aprendan a aprender unos de otros. Todo esto se puede llevar a cabo bajo una atmósfera tranquila, no amenazante, donde el estudiante no se sienta inseguro y en donde se pueda considerar a la persona en su totalidad, valorando tanto su aspecto intelectual como emocional.

En este método se utiliza la lengua nativa, sobre todo al principio y en niveles básicos, para dar seguridad y crear puentes desde lo conocido hacia lo desconocido. También, en las primeras etapas, los alumnos son los que dicen qué es lo que quieren decir en el idioma que

están aprendiendo. A través de la traducción del profesor y la repetición de los diálogos en “bloques lingüísticos” poco a poco el estudiante va conociendo el idioma y aprende a expresarse. Estos diálogos, generados a través de la repetición de los alumnos, se van grabando y cuando la conversación está terminada, se reproduce la grabación varias veces para que los alumnos vayan comprendiendo lo que están produciendo. Después de escuchar las grabaciones, el profesor escribe el diálogo en la pizarra, tanto en la lengua meta como en la lengua nativa. Después se generan actividades en pequeños grupos en base al diálogo que se ha propuesto y así sucesivamente hasta que después de haber aprendido dichas estructuras ya se puede pasar a un nuevo diálogo.

Para concluir, según Larsen-Freeman et al. (2011) los dos principios básicos que sustentan el tipo de aprendizaje que se puede llevar a cabo a través de CLL se resume en las siguientes frases:

- “Learning is persons”, which means that whole-person learning of another language takes place best in a relationship of trust, support, and cooperation between teacher and students and among students.
- “Learning is dynamic and creative”, which means that learning is an ongoing developmental process (Larsen-Freeman et al., 2011, p. 100).

2.3.2 Tendencias actuales

Se puede decir que las tendencias actuales en cuanto a las metodologías de enseñanza de una lengua extranjera se encuentran influenciadas principalmente por dos enfoques generales, que desde nuestro punto de vista no se enfrentan entre sí sino que se complementan. Los enfoques son, el Enfoque comprensivo o Comprehension Approach y el Enfoque comunicativo o Communicative Language Teaching (CLT). Estos enfoques se consideran contemporáneos y han influenciado de manera directa la enseñanza de idiomas en los últimos años. Ambos enfoques se utilizan como base principal de las propuestas educativas actuales.

Mainstream language teaching since the 1980's, however, has generally drawn on contemporary theories of language and second language acquisition as a basis for teaching proposals. The Lexical Approach, Communicative Language Teaching, the Natural Approach, Content-Based Teaching, and Task-Based Teaching are representative of this last group. (Richards et al., 2001, p. 67)

Vamos a presentar una breve descripción de cada uno de los métodos que se mencionan en el párrafo anterior para después entrar de lleno en la descripción de Content Language Integrated Learning, o CLIL por sus siglas en inglés. Dicho método se puede considerar la rama Europea de Content-Based Teaching el cual será descrito en apartados siguientes.

2.3.2.1 Enfoque comprensivo

El Enfoque comprensivo es un enfoque desarrollado dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Surge a raíz de la publicación en 1981, de un libro llamado *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*, cuyo autor es Harris Winitz. Se le denomina “Enfoque comprensivo” porque lo que este enfoque propone principalmente es que antes de que el alumno sea capaz de producir el lenguaje de forma oral tiene que haber pasado varias etapas de “silencio” en las que haya sido estimulado principalmente a través de la comprensión auditiva. Es decir que el niño, antes de ser capaz de hablar la lengua meta tiene que ser capaz de comprenderla.

The idea of comprehension before production has a long history. H. E. Palmer suggested to include an incubation period at the early stage of language learning to focus on the training of listening comprehension and to "awaken and to develop the student's natural and spontaneous capacities for language-study" (1921). Later, similar proposal was made in the name of a "silent period" in language teaching, inspired by the silent period in child first language development and second language learning by young children in naturalistic settings. This principle can be found in teaching approaches such as the Natural Approach and Total Physical Response. (Richards et al., 1986, pp. 87-88)

Lo que propone este enfoque principalmente, según Harris Winitz (1981) es lo siguiente:

1. Comprehension abilities precede productive skills in learning a language
2. The teaching of speaking should be delayed until comprehension skills are established
3. Skills acquired through listening transfer to other skills
4. Teaching should emphasize meaning rather than form and
5. Teaching should minimize learner stress.

Al observar estos principios también vemos cómo este enfoque ha sido influenciado por el movimiento humanista de la educación y cómo se pretende que el alumno aprenda bajo una atmósfera relajada y sin tensión.

A continuación describiremos estos dos métodos que reúnen estos principios, el método de Respuesta Física Total y el Enfoque Naturalista. Ambos reúnen los principios pedagógicos del Enfoque comprensivo de aprendizaje de lenguas extranjeras.

a. Método de respuesta física total

El Método de respuesta física total (TPR) surge en Estados Unidos de la mano de James Asher, profesor de psicología en la Universidad de San José California. Su investigación ayudó a que surgiera la hipótesis de que el aprendizaje de un idioma empieza primero por comprenderlo y después producirlo. Algunos de los principios de este método también se pueden considerar dentro del enfoque humanista del que hablábamos en el apartado anterior ya que es una metodología que ayuda a que la ansiedad que experimentan los alumnos al

enfrentarse a situaciones de aprendizaje de un idioma nuevo, se vean reducidas al mínimo ya que los alumnos se limitan a escuchar y seguir las instrucciones de su profesor y pueden expresarse en el nuevo idioma cuando se sientan seguros para hacerlo.

El método consiste en enseñar el idioma a través de respuestas motoras o físicas por parte del estudiante. Todo esto está basado, según lo mencionan Richards et al. (2001) en la idea de que cuanto más intensamente se fije una idea en la memoria, más fácilmente se podrá recordar. Cuando las personas asociamos movimientos a respuestas orales o viceversa, es más probable que estos se puedan recordar.

Dar significado a palabras o situaciones también se puede hacer a través de movimientos físicos. Cuando el profesor va dando indicaciones de movimientos a ejecutar mientras él se expresa oralmente, el alumno se puede limitar a observar o a imitar lo que el profesor está haciendo. A través de ambas actividades el alumno aprende.

Richard et al. (2001) hablan de TPR como un “método natural”. Con ello se refieren al hecho de que Asher veía el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso paralelo al aprendizaje de la lengua nativa.

Second language teaching and learning should reflect the naturalistic processes of first language learning. Asher sees three processes as central. (a) Children develop listening competence before they develop the ability to speak. At the early stages of first language acquisition they can understand complex utterances that they cannot spontaneously produce or imitate. Asher speculates that during this period of listening, the learner may be making a mental "blueprint" of the language that will make it possible to produce spoken language later. (b) Children's ability in listening comprehension is acquired because children are required to respond physically to spoken language in the form of parental commands. (c) Once a foundation in listening comprehension has been established, speech evolves naturally and effortlessly out of it. (Richards et al., 2001, p. 90)

Como podemos observar, el pensamiento de Asher es muy lógico y su propuesta radica en crear una atmosfera en clase en la cual el alumno pueda adquirir el idioma de manera natural, como adquirió su lengua nativa. Esa comprensión que el bebé lleva a cabo poco a poco a través de la comunicación que generan sus padres, va dejando en él una especie de huella del lenguaje que hará posible que éste se pueda expresar de forma espontánea en el futuro, y esta comprensión auditiva se puede llevar a cabo gracias a que las instrucciones que normalmente dan los padres al niño son respondidas a través de una respuesta física.

El papel del alumno en este método se traduce en escuchar y llevar a cabo una acción física en respuesta a lo que el profesor pide. Se les motiva a expresarse oralmente solamente cuando ellos ya tengan una buena base de comprensión del lenguaje y se sientan seguros para hacerlo. El papel del profesor es activo y directo. El contenido es presentado por él y poca influencia tiene el alumno en cuanto al contenido que se va a presentar. El profesor tiene que preparar muy bien su clase, tener el material y las actividades que va a llevar a cabo en el aula,

así como las innovaciones que va a presentar en sus estructuras gramaticales estudiadas ya que en la clase no hay cabida a la improvisación pues el ritmo es muy rápido y ágil.

Según Richards et al. (2001) la metodología en sí tiene algunas carencias para poder llevar el aprendizaje del idioma a contextos reales, y ello tiene que ver con la forma en la que se presenta el lenguaje pues es solo a través de instrucciones dadas por el profesor y respuestas físicas. Sin embargo, creemos al igual que Asher, que el método se puede utilizar como una estrategia de aprendizaje dentro de otras metodologías y que puede ser una herramienta útil para la enseñanza de cierto vocabulario y estructuras.

Asher himself, however, has stressed that Total Physical Response should be used in association with other methods and techniques. Indeed, practitioners of TPR typically follow this recommendation, suggesting that for many teachers TPR represents a useful set of techniques and is compatible with other approaches to teaching. (Richards et al., 2001, p. 97)

b. Enfoque naturalista

En 1983 Stephen Krashen y Tracy Terrell publican el libro llamado *The Natural Approach*. En éste ambos autores unen esfuerzos para presentar unos principios innovadores acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Stephen Krashen es un reconocido lingüista estadounidense de la Universidad del Sur de California y Terrell es profesora de español en California. Según Richards et al. (2001) Krashen y Terrell identifican su enfoque naturalista con lo que ellos llaman “enfoques tradicionales” de enseñanza del lenguaje. Dichos enfoques tradiciones se describen como aquellos que basan el uso del lenguaje en situaciones comunicativas sin hacer referencia a la lengua nativa, ni al análisis de estructuras gramaticales o teoría gramatical de forma explícita.

Los principios de este enfoque están basados en la visión y las investigaciones presentadas por Krashen acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Richards et al. (2001) describe cinco hipótesis desarrolladas por Krashen que arrojan una serie de conclusiones e implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras adoptadas por el Enfoque naturalista.

Éstas son las siguientes:

1. Cuanto más input comprensivo se presente mejor.
2. Cualquier cosa que pueda ayudar a la comprensión es importante, recursos visuales así como la exposición a un amplio vocabulario más que el estudio de estructuras sintácticas.
3. La atención en clase debería estar enfocada a la lectura y a la escucha. La expresión oral debe “emerger” por sí misma.
4. De modo que se pueda aminorar el filtro afectivo, el alumno se debe centrar en llevar a cabo una comunicación efectiva y comprensible, sin estar centrada en la forma.
5. El tema debe ser de interés para los alumnos para también contribuir a crear un ambiente y atmósfera relajada dentro de éste.

2.3.2.2 *Enfoque Comunicativo*

Desde que surgiera el Enfoque Comunicativo o el Communicative Language Teaching (CLT) por sus siglas en inglés, a principios de los años 70 del pasado siglo, éste se ha convertido en la influencia principal para muchas de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que se usan actualmente. El enfoque comunicativo se presenta como un enfoque más atractivo e innovador para la enseñanza de lenguas ya que no solamente se centra en la estructura del idioma sino en la función comunicativa que este ejerce. Se puede decir que es una manera más amplia de concebir el aprendizaje de cualquier lengua.

El lenguaje es un fenómeno social que permite la comunicación entre los miembros de una comunidad. Esto más el Nivel Umbral del Consejo de Europa en 1971 permitieron que se fuera creando un sistema de enseñanza – aprendizaje del inglés basado en las funciones del lenguaje y no tanto en el aprendizaje de sus estructuras lingüísticas, es decir de la gramática y el vocabulario. De esta manera el aprendizaje del idioma tenía un objetivo primordial que se traducía en saber comunicarse en el idioma y que este “funcionara” especialmente para ello.

Por ello, según Richards (2006) el objetivo principal del Enfoque comunicativo o de Communicative Language Teaching es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante en la lengua meta.

Communicative competence includes the following aspects of language knowledge:

1. Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
2. Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
3. Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)
4. Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies) (Richards, 2006, p. 3)

Esta competencia comunicativa se resume, según Harmer (2001) en lograr que los estudiantes utilicen las formas lingüísticas de una forma apropiada, en diversos contextos y para una variedad de propósitos. Larsen-Freeman, et al. (2011) apuntan que en el enfoque comunicativo es fundamental que se dé:

- la interacción comunicativa en el aula
- la práctica significativa del idioma
- la participación activa del estudiante
- el refuerzo positivo por parte del profesor
- la elección de materiales adecuados
- cambios de ritmo y de actividad
- procurar que el proceso de enseñanza sea agradable
- que la enseñanza del Inglés se lleve a cabo en Inglés
- aceptar que los errores son naturales y que incluso los principiantes pueden entender cuando se les enseña en la lengua meta.

Los profesores deben procurar actividades y situaciones donde la comunicación se pueda llevar a cabo de forma real. La precisión del lenguaje pasa a un segundo plano y es menos importante que el éxito en lograr el propósito comunicativo. Por lo tanto, actividades como juegos de rol y simulación son muy populares dentro de CLT. Todas las actividades de CLT tienen que ser construidas de tal manera que los estudiantes deben tener un deseo de comunicar algo. Según Harmer (2001) los estudiantes dentro de CLT, deben tener un propósito para la comunicación (por ejemplo, para escribir una carta de queja, para hacer la reserva de una mesa en un restaurante, etc.) La comunicación debería centrarse en el contenido de lo que se está diciendo o escribiendo y no tanto en la forma. Se debe utilizar variedad en el lenguaje y no dar importancia sólo a su estructura. En resumen, todas estas actividades deben intentar reproducir una comunicación real.

A pesar de que CLT ha recibido ciertas críticas por haberle quitado importancia a la precisión en el uso del lenguaje, por resaltar la fluidez y la capacidad de comunicarse de manera realista, el enfoque ha dejado sin duda una huella profunda en la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho las tendencias actuales se basan en este enfoque, integrando sus propios métodos y procedimientos, pero el fin último es conseguir que la comunicación en la lengua meta se lleve a cabo de forma funcional, adaptándose a cualquier contexto de la vida real.

A continuación describiremos el Lexical Approach, el Enfoque basado en las tareas y la Instrucción-aprendizaje basada en contenidos. Se puede decir que estos métodos son las tendencias más actuales en la enseñanza de segundas lenguas extranjeras, y todos ellos están basados en el Enfoque comunicativo que hemos descrito anteriormente. Como hemos explicado antes, dicho enfoque brinda las bases para el desarrollo de variedad de métodos y procedimientos que buscan lograr que el aprendizaje de una lengua extranjera se lleve a cabo de forma funcional. El objetivo fundamental es lograr que los alumnos sean capaces de comunicarse en contextos de comunicación real para hacer un uso funcional del idioma.

a. Enfoque léxico

El Enfoque léxico, (Lexical Approach) desarrollado por el lingüista británico Michael Lewis en 1993 añade una nueva premisa al enfoque comunicativo. Para él, el desarrollo de la capacidad lingüística radica en la enseñanza de bloques prefabricados de palabras (*chunks*). A través de este método se pretende lograr fluidez y naturalidad en la comunicación en el idioma meta a través de la adquisición de segmentos léxicos. Dichos enunciados lingüísticos se utilizan de manera amplia y natural por hablantes nativos. Con este enfoque se hace un cambio de paradigma en la enseñanza de la gramática. Se dice que la misma se aprende de forma no explícita cuando el que aprende comienza a reconocer las unidades compuestas de cada segmento léxico. Es decir que, al mismo tiempo que se aprende la parte léxica del idioma también se reconoce y se explica la gramática, pero de una manera indirecta.

Es importante aclarar que el enfoque léxico no se basa en la enseñanza de listas de vocabulario aislado ni en conocer su significado. Es importante también aprender el uso y las restricciones de cada unidad léxica. El fin de dicha metodología sigue siendo la competencia comunicativa, pero según Lewis ésta se logra, gracias a la adquisición de unidades léxicas complejas (colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas), y no tanto a las palabras simples. En el idioma inglés existen muchas expresiones compuestas por varias palabras (colocaciones o expresiones idiomáticas), y estas se pueden asociar a un contexto determinado volviéndose “expresiones institucionalizadas”.

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas la competencia léxica se define así: “(...) el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Por tanto, no se contempla una separación entre el componente léxico y el gramatical, sino que la competencia léxica implica una competencia gramatical” (MCER 2001, p. 108). La competencia léxica brinda una gran importancia a la riqueza y al dominio del vocabulario.

El Enfoque léxico es un método que dentro del enfoque comunicativo ayuda a que el objetivo de comunicarse dentro de un contexto realista y de forma funcional pueda ser una realidad. Desde nuestro punto de vista, probablemente a través de este enfoque se puedan subsanar las carencias gramaticales del enfoque comunicativo pues la forma en la que indirectamente se intuye y se crea la producción de estructuras gramaticales puede ayudar a establecer una comunicación además de fluida, precisa.

b. Enfoque basado en las tareas

Según Larsen-Freeman, et, ali. (2011) el Enfoque comunicativo descrito en apartados anteriores contiene dos versiones. Una débil y una fuerte. En su versión débil, descrita anteriormente, se reconoce la importancia de proveer a los alumnos de oportunidades para practicar el uso del inglés en el aula con un objetivo comunicativo y funcional. Sin embargo, la versión fuerte, va mucho más allá de esta última premisa y asegura que el lenguaje se adquiere a través de la comunicación misma. Se puede decir que a través de la versión débil se utiliza el lenguaje para aprenderlo, sin embargo en la versión fuerte del enfoque comunicativo se aprende el lenguaje a través de su utilización. El Enfoque basado en las tareas (Task Based Learning – TBL) y el Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) o Content Language Integrated Learning (CLIL), son metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que pertenecen a esta versión fuerte del Enfoque comunicativo.

El Enfoque basado en las tareas (o TBL por sus siglas en inglés) es un enfoque que utiliza un currículum centrado en las tareas. En este tipo de currículum, en lugar de aprender elementos del lenguaje de uno en uno, en una secuencia específica, los alumnos trabajan sobre textos de contenido relevante y el lenguaje de los mismos. A través de una serie de pasos, las tareas tienen que ser completadas exitosamente, y es a través de su realización como se va

aprendiendo la nueva lengua. El uso de la lengua que se quiere aprender está siendo utilizado como un medio para la realización de la tarea. El acento se da en la ejecución de la tarea y no en el uso del lenguaje. La lengua meta es un vehículo a través del cual se lleva a cabo la tarea utilizando el lenguaje de manera inmediata en un contexto de comunicación real. Según Larsen-Freeman et al. (2011), la investigación en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas apoya el uso de este tipo de currículum en los que los elementos del lenguaje no se aprenden uno a uno, pues está confirmado que los ítems lingüísticos no se aprenden de esa forma, sino que se van induciendo a partir de la información y los ejemplos contenidos en los textos. La adquisición del lenguaje se va dando cuando el alumno está preparado para ello.

Merece la pena hacer una mención especial en este apartado a John Dewey (1913), fundador del constructivismo, pues sus ideas tienen mucho que ver con el enfoque en cuestión. Dewey hizo hincapié en la necesidad de la experiencia, la relevancia y el “esfuerzo inteligente” para conseguir un aprendizaje eficaz. Rechazó enfoques que veían a los alumnos como depósitos del conocimiento del profesor y favoreció aquellos en las que los estudiantes participaban activamente en la construcción de su propio conocimiento a través de la experiencia y la resolución de problemas.

A pesar del éxito de TBL, todavía surgen preguntas de sí este es un enfoque que sea apropiado para todos los contextos de aprendizaje. A pesar de que este tipo de currículum provoca un aprendizaje efectivo en los estudiantes de segundas lenguas, desarrollando su competencia comunicativa, cuando el éxito radica en ser capaz de superar pruebas estandarizadas que contienen estructuras gramaticales e ítems de vocabulario, la posibilidad de tener éxito disminuye.

c. Instrucción o aprendizaje basado en contenidos

La instrucción basada en contenidos (o Content-based Instruction-CBI por sus siglas en inglés) contribuye a la enseñanza de segundas lenguas de una forma parecida a TBL, que hemos explicado anteriormente, en el sentido en que a través de ambas metodologías los alumnos aprenden a comunicarse utilizando la lengua de manera significativa. Sin embargo, CBI, siendo considerado dentro del enfoque comunicativo, no es un programa centrado solamente en la enseñanza de la lengua, sino que integra también la enseñanza de contenidos. CBI comenzó a utilizarse en colegios públicos en Estados Unidos en los años 70, con el objetivo de ayudar a los estudiantes inmigrantes a integrarse en el sistema educativo norteamericano. Según Mohan (1986) en EEUU se dieron cuenta que aquellos estudiantes que se integraban en las clases con hablantes nativos, eran incapaces de aprender el idioma y al mismo tiempo el contenido de las asignaturas. Por otro lado si estudiaban sólo inglés, se retrasaban en el estudio del contenido de las demás asignaturas. Con el objetivo de prevenir ambos problemas, los profesores de las asignaturas como historia y ciencias, empezaron a enseñar el contenido de

las mismas a través del idioma inglés, con un enfoque dual y con el objetivo de que los alumnos fueran capaces de aprender ambas cosas a la vez.

Hoy en día en Europa, el nombre que se le ha dado a esta misma metodología es Content Language Integrated Learning – CLIL, tema central de nuestro estudio. En la actualidad su implantación y su uso se extienden de forma imparable en el territorio Europeo. Más adelante describiremos en profundidad cómo se está llevando a cabo la implantación de este modelo, sus características y las implicaciones para la comunidad educativa. Por ahora, en el siguiente apartado del trabajo nos centraremos en la situación particular de España, concerniente a la educación bilingüe.

3. SITUACIÓN GENERAL EN ESPAÑA CONCERNIENTE A LA EDUCACIÓN BILINGÜE

3.1. REALIDAD SOCIAL Y GEOGRÁFICA

La realidad social y geográfica de España es una realidad muy variada. Por ello, es muy importante que se haga mención de lo que dicha realidad implica para la implantación de los modelos educativos bilingües en todo el sistema educativo nacional. La implantación de estos nuevos enfoques educativos, considerando esta realidad, no puede ser fácil. La división política y administrativa de España, recogida en la Constitución Española de 1978, incluye 17 autonomías y 2 ciudades autónomas, Ceuta y Melilla. Cada una de ellas posee sus propios órganos de gobierno, y a diferencia de regímenes de gobierno anteriores a la Democracia, su administración y gestión se lleva a cabo de forma autónoma y descentralizada.

En comunidades como Galicia, Cataluña, Valencia o el País Vasco, la implementación de estos programas bilingües es un reto, ya que en sí mismas estas comunidades ya son bilingües. En todas ellas se da el caso de tener lenguas de uso minoritario o lenguas cooficiales. A partir de la caída de la dictadura franquista en España, la promoción y el cuidado de dichas lenguas en cada comunidad, se ha vuelto un tema central de su política lingüística.

En muchas ocasiones, la implantación de programas como Content Language Integrated Learning (CLIL), provoca que la impartición del currículum se tenga que dividir en tres partes, y los centros más que ofrecer una educación bilingüe, asumen impartir un currículum de educación trilingüe lo cual implica un reto grande. En el caso de Galicia, por ejemplo, la Xunta de Galicia establece que por lo menos un tercio del currículum de la Educación Infantil se imparta en idioma Gallego, y en Primaria por lo menos la mitad del mismo, sin contar la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural que está ya fijada legalmente (Xunta de Galicia, 2004). Sin embargo, algunas de estas leyes se están modificando pues, a estas alturas, es ya una obligación adherirse a los objetivos marcados por el Consejo de Europa y la Comisión Europea de mejorar la competencia lingüística en lenguas

extranjeras de los estudiantes Europeos. Ahora sí parece ser que no hay marcha atrás en la implantación de estos nuevos modelos y estas comunidades han decidido asumir el desafío.

3.2. MARCO LEGAL EN ESPAÑA

En España, el sistema educativo adquiere un doble planteamiento, tanto de centralización como de descentralización. Su gestión está centralizada desde el Ministerio de Educación estableciendo unas normas generales para su actuación. Por otro lado, el sistema educativo también se encuentra descentralizado delegando plenas competencias hacia las Comunidades Autónomas y éstas mismas hacia las administraciones locales. Se puede decir que la Administración Educativa está asentada en tres grandes niveles, la central, la autonómica y la local (Notas de Legislación Educativa, UNIR).

La ley que está actualmente en vigor en territorio español que regula la educación en el país es la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada por el gobierno en el año 2006. Dicha ley se fundamenta en tres principios. La exigencia de proporcionar una educación de calidad para todos, la realización de un esfuerzo compartido para alcanzar la calidad y equidad educativa y el compromiso de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para principios del siglo XXI. Como ya hemos mencionado antes, uno de los ejes principales de la política lingüística de la Unión Europea tiene por objetivo que cada uno de sus ciudadanos domine por lo menos tres lenguas incluidas dentro del territorio. Por lo tanto, mejorar la competencia lingüística en varios idiomas, es uno de los objetivos principales de la política educativa en nuestro país. Así, los objetivos planteados para las segundas lenguas en dicha ley se plantean de la manera que veremos a continuación.

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de marzo, de Educación, establece, en su artículo 2, la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en una o más lenguas extranjeras. Asimismo, en el artículo 17.f), se incluye, entre los objetivos de la Educación Primaria, la necesidad de adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que le permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

En el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en el currículum de Educación Primaria, contiene en su base y como novedad, ocho competencias básicas a desarrollar en los alumnos. Éstas son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal (REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.)

Dentro de estas competencias se incluye la Competencia en comunicación lingüística. Como resumen, en su descripción menciona: “En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el **uso funcional de, al menos, una lengua extranjera**” (REAL DECRETO 1513/2006). Así mismo, cuando se describe la asignatura de Lengua extranjera se parte de la siguiente idea que ya ha sido mencionada en apartados anteriores:

La mejora sustancial de los medios de comunicación, junto al desarrollo y extensión de las tecnologías de la información y la comunicación, han propiciado un incremento de las relaciones internacionales sin precedente. Por tanto, en la sociedad del siglo XXI hay que preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe. Además, nuestro país se encuentra comprometido como miembro de la Unión Europea en el fomento del conocimiento de otras lenguas comunitarias. Por su parte, el Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, establece directrices tanto para el aprendizaje de lenguas como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del área.

También habla sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER:

El Marco común europeo, define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, en función de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto específico. Una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar. El objeto del área será pues el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos. El alumnado de Educación primaria puede actuar en la mayoría de estos ámbitos en actos de comunicación propios de su edad. De entre estos cabría destacar el ámbito de las relaciones sociales, que incluye las relaciones familiares, las prácticas sociales habituales y las situaciones y acciones cotidianas en el centro escolar; el académico, el relacionado con contenidos del área y de otras áreas del currículo; el de los medios de comunicación y, con las necesarias adaptaciones, el literario. Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera ha de contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas, y, al mismo tiempo ayudar a comprender y valorar la lengua o lenguas propias.

Como podemos observar el marco legal en España, en particular, la Ley Orgánica de Educación es muy clara enmarcando los objetivos a cumplir, adheridos a la política lingüística desarrollada por el Consejo de Europa y la Comisión Europea, en la búsqueda de conseguir una Europa plurilingüe y pluricultural.

3.3. PROGRAMAS BILINGÜES EN DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Para seguir las directrices de los objetivos de la Unión Europea, con el objetivo de convertir a Europa en una sociedad plurilingüe, en territorio español, desde los años 90 del pasado siglo, se han estado implementando diversos programas bilingües en las comunidades autónomas. En este apartado describiremos algunos de los más importantes, para tener una idea de su implementación, desarrollo y evolución.

El Proyecto Linguapax, desarrollado por el profesor Miguel Siguán, de la Universidad de Barcelona, durante el curso 1991-1992, ha sido una de las primeras iniciativas llevadas a cabo en el país con el fin de promover la diversidad lingüística. Este proyecto internacional ha sido elaborado por la UNESCO y promueve la cooperación entre los pueblos mediante la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Uno de sus objetivos específicos es la promoción de la educación plurilingüe orientándola en la perspectiva de la cultura de la paz. El proyecto estuvo vigente durante 8 años e incluía 42 escuelas públicas y concertadas que estaban asociadas a la UNESCO, de las cuales 18 eran catalanas.

El surgimiento de proyectos como éste, demuestra como la enseñanza de lenguas extranjeras y la promoción de la diversidad lingüística a partir de los años 90 se vuelve una prioridad, gracias al surgimiento de la era de la globalización, el avance de las nuevas tecnologías de comunicación y la cada vez mayor unidad entre distintas culturas y pueblos.

El primer proyecto a gran escala en todo el territorio Español se comenzó en colaboración estrecha con el British Council de Madrid en el curso 1996-1997. Se implantó un currículum bicultural y bilingüe en 42 colegios públicos de educación Primaria, con la colaboración de 44 profesores británicos. El 40% de las horas lectivas se cursaban en inglés. En 1997 se crea una *comisión mixta hispano-británica* para controlar y supervisar el proyecto anterior y se pone en marcha en el segundo ciclo de Educación Infantil no obligatoria. Hoy sigue en marcha en un total de 68 colegios públicos y 42 institutos de secundaria. El número de profesores británicos que participan en el proyecto suma hoy los 220, más profesores españoles con la especialidad en lengua extranjera que también se están incorporando al proyecto.

Según González Gándara, en Galicia la regulación del uso de programas dedicados a la enseñanza bilingüe a través de CLIL (Content Language Integrated Learning), comenzó en 2002, estableciendo un plan experimental para la Educación Secundaria. Se puede decir que el primer proyecto CLIL se lleva a cabo en esta comunidad autónoma. En el año 2006 se empieza a extender el uso de la metodología a nivel de Primaria y a partir de entonces la implantación de este tipo de programas ha ido en aumento constante. En el curso escolar 2010-2011, eran ya 83 los centros que estaban trabajando con una o más aulas CLIL, y en secundaria sumaban 100. Aún siguen siendo más los centros privados que los públicos, los que han implementado los programas. Esto por dos sencillas razones, los centros privados tienen

mayor flexibilidad para contratar profesorado cualificado y además, gracias a la competencia que existe entre los mismos por la lucha de alumnado, se lanzan más rápido a la implementación de dichos programas.

En Andalucía debemos destacar el *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, aprobado por la junta en el 2004. En el curso 2005-2006 se establecieron 100 colegios con secciones bilingües. La implantación de las secciones bilingües, tanto en Infantil como en Primaria se lleva a cabo a través de un acercamiento paulatino a la lengua extranjera. Primero se da un primer contacto con el idioma y posteriormente se va incrementando el número de horas semanales de clase, hasta llegar al 50% del currículum.

Durante el 2007-2008 cerca de 400 colegios se sumaron a este proyecto y es un número que ha seguido en aumento durante los últimos años. En este plan no solamente participan colegios que imparten inglés como segunda lengua sino también el italiano, portugués, francés y el alemán. A través de este plan se ha conseguido también que la segunda lengua se implante en el nivel de infantil y además que se estudie una segunda lengua extranjera a partir de quinto de primaria (Cuadernos Comillas, 2, 2011).

El programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid comenzó a implantarse en el año 2004, siendo este uno de los proyectos más ambiciosos a nivel territorial. Sus objetivos se plantearon de la siguiente manera:

- usar dos idiomas de manera competente: Inglés y español, a través de diferentes asignaturas del plan de estudios;
- adquirir nuevos conocimientos mediante el uso instrumental del Inglés;
- Valorar la lengua inglesa y otras lenguas en general como medio de comunicación así como entender a las personas de diferentes lugares y culturas, y así crecer en conciencia intercultural;
- aprovechar las experiencias anteriores en otros idiomas para adquirir conocimientos del idioma inglés de forma más rápida, eficaz y autónoma;
- demostrar la voluntad de aprender;
- aumentar su confianza en su capacidad para aprender y comunicarse en Inglés;
- utilizar diferentes recursos, incluidas las TIC, con una autonomía cada vez mayor para obtener información y para comunicarse en Inglés;
- evaluar su progreso en su proceso de aprendizaje, a partir de los logros alcanzados en los años anteriores ya través de las diferentes asignaturas que se imparten en inglés.

La Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regula los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid presenta la organización de la enseñanza de la siguiente manera: La enseñanza de inglés, junto con las áreas que se impartan en inglés, ocupará al menos un tercio del horario lectivo semanal. La enseñanza del inglés tendrá carácter instrumental para la adquisición de conocimientos en otras áreas y se impartirá cinco horas a la semana, a razón de una hora al día, excepto en quinto curso de Primaria. Además, los alumnos de los Colegios Públicos Bilingües podrán cursar todas las áreas del currículo de

Educación Primaria en lengua inglesa a excepción de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. Todas las áreas que un centro haya decidido impartir en inglés lo serán íntegramente en ese idioma, siguiendo el currículo establecido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se impartirá en lengua inglesa con carácter obligatorio en todos los niveles de la etapa. Además, se impartirá en dicho idioma alguna o algunas de las siguientes áreas: Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (quinto curso). La hora de libre asignación se añadirá a materias que se impartan en inglés: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística o Educación Física. (BOCM, ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre).

En el País Vasco también son ya varios los centros educativos que tratan de ofrecer una educación, en su caso particular trilingüe, tanto en castellano como en euskera e inglés, aunque son una minoría, dada la complejidad del sistema educativo idiomático vasco.

Por otro lado en Cataluña, la Generalitat ha puesto en marcha un ambicioso plan lingüístico. Con él se pretende que todo el alumnado, al terminar la enseñanza obligatoria a partir del año 2015, domine el inglés. Su objetivo es "convertir Cataluña en un país trilingüe". Entre las medidas que se han efectuado para lograrlo destaca que las clases de inglés comienzan a impartirse a partir de los tres años, con menos alumnos por aula. Otro de los objetivos de la Generalitat es duplicar el número de estudiantes que efectúan estancias en el extranjero y aumentar el número de auxiliares de conversación en los centros de Secundaria.

También se están desarrollando proyectos de enseñanza bilingüe en Murcia, Aragón, Extremadura y Canarias.

4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA BILINGÜE: CONTENT LANGUAGE INTEGRATED LEARNING – CLIL

4. 1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN

Se puede decir que Content Language Integrated Learning (CLIL) es la versión Europea de una metodología que surge en Canadá y EEUU, años 60 y 70 respectivamente, llamada Content Based Instruction (CBI). En apartados anteriores hemos descrito de forma muy general en qué consistía dicha metodología diciendo que a través de ésta se llevaba a cabo un aprendizaje integrado tanto de contenidos curriculares como de una lengua extranjera. Su acrónimo en español es AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Sin embargo, en este trabajo haremos referencia a la metodología como CLIL, pues es como se le conoce comúnmente a nivel mundial por sus siglas en inglés.

Ya hemos también comentado anteriormente que la búsqueda de nuevas formas e innovaciones en la enseñanza de segundas lenguas, ha sido un tema muy recurrente en las políticas lingüísticas de los organismos que regulan la Unión Europea en su conjunto. En

Europa, CLIL surge a raíz de las innovaciones curriculares en Finlandia a mediados de los 90. Desde entonces, poco a poco su uso se ha ido expandiendo por muchos países Europeos, sobre todo en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En la Unión Europea el campo de la enseñanza de segundas lenguas y el aprendizaje está experimentando el crecimiento entusiasta de una orientación pedagógica educativa que busca la integración de lengua y contenidos en el aula. De hecho, a la velocidad a la que CLIL se ha extendido por toda Europa desde 1994 ha sorprendido incluso a sus más ardientes defensores (Muñoz, 2007, p. 17).

Pero, ¿por qué razón se puede decir que esta metodología se está expandiendo de forma tan rápida y acusada por todo el territorio Europeo? Parece que hoy en día, dada la situación económica mundial y el objetivo de que Europa mejore su competitividad, es de vital importancia, crear la posibilidad de tener ciudadanos Europeos laboralmente competentes, pero no sólo en su lengua nativa, sino en por lo menos dos lenguas más, pertenecientes a la Unión Europea. Todo ello es necesario, debido al constante movimiento que sufren las sociedades a raíz de la globalización, así como al surgimiento de las nuevas tecnologías, que como ya hemos mencionado anteriormente, han roto barreras en la forma en la que nos comunicamos e interactuamos socialmente.

El impacto de la globalización, así como el cambio climático, se ha ido notando progresivamente en algunas partes del mundo, especialmente en Europa durante el periodo de rápida integración, de 1990 a 2007. Este impacto subrayó la necesidad de unos mejores resultados educativos en cuanto a lenguas y comunicación (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 4).

Sabemos también que Europa hoy en día concede una gran importancia a la diversidad lingüística en la educación, sin embargo según Fernández Agüero (2009) parece existir un desfase entre la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como se concibe tradicionalmente y los resultados obtenidos. La integración del aprendizaje de lengua y contenidos podría haber surgido y estar extendiéndose de manera rápida, en respuesta a la demanda que existe de horas adicionales para la enseñanza de segundas lenguas.

Según Vale y Feunteun (1998) existen dudas respecto a si los niños son capaces de asimilar los nuevos contenidos y la nueva lengua al mismo tiempo. Sin embargo, las experiencias llevadas a cabo en Canadá en el campo del bilingüismo indican que los niños lo pueden hacer, y de hecho lo hacen, mientras que las experiencias llevadas a cabo en Europa enseñando inglés como una asignatura más dentro del currículo hacen dudar de su efectividad.

Ya hemos explicado en un apartado anterior que en Estados Unidos esta metodología se utilizaba de manera generalizada para integrar a estudiantes limitados en el idioma inglés que debían incorporarse al sistema educativo de una forma rápida y eficaz.

Fernández Agüero (2009) comenta que CLIL está considerado, según sus defensores, un enfoque más eficaz que la enseñanza tradicional de lenguas y que aporta múltiples ventajas. Según la psicología cognitiva y educativa se pueden resaltar las siguientes:

1. Los materiales organizados por temas son más fáciles de recordar y aprender.
2. La información presentada de manera coherente y significativa que se encuentra en un currículo de CLIL bien organizado se procesa más profundamente;
3. La motivación y el interés del alumno, frecuentes en CLIL, están relacionados con su habilidad para procesar material complicado, recordar información y elaborarla;
4. El dominio de un tema se consigue cuando el alumno reinvierte su conocimiento en tareas progresivamente más complejas (Stoller, 2002, p. 108).

Para ampliar acerca de las ventajas a nivel cognitivo que aporta CLIL al aprendizaje, tenemos lo que afirman Coyle, Hood y Marsh (2010) sobre la metodología. Ellos dicen que CLIL no sólo promueve la competencia lingüística sino que también estimula la flexibilidad cognitiva. Diferentes horizontes de pensamiento y los caminos que resultan de CLIL, así como la efectiva práctica educativa constructivista que promueve, también pueden tener un impacto en la conceptualización, el enriquecimiento en la comprensión de los conceptos y la ampliación de los mismos a través de la creación de redes de pensamiento. Esto permite una mejor asociación de los diferentes conceptos y ayuda a que el estudiante avance hacia un nivel más sofisticado de aprendizaje en general.

Además CLIL tiene la ventaja de que los alumnos logran entender mejor la cultura de la lengua meta y de lo que implica la “ciudadanía europea”. Hay dos razones principales y es que este método considera la diversidad lingüística y por otro lado supone un intento por superar las limitaciones de la enseñanza tradicional, integrando el currículo (Fernández Agüero, 2009).

Pero vamos a exponer el rol que juega la cultura en CLIL. Considerando que uno de los objetivos del Consejo de Europa es la búsqueda de la integración y la comprensión entre las diversas realidades culturales Europeas, CLIL aporta una ventaja hacia la comprensión de la diversidad cultural. Coyle et ali. (2010) lo exponen de manera muy clara. Para ello, primero se expondrá una definición de las relaciones que existen entre la cultura, el pensamiento y el lenguaje.

Los patrones culturales, costumbres y formas de vida se expresan en el lenguaje: nuestra visión cultural específica del mundo se refleja en el lenguaje (...) Lengua y cultura interactúan de modo que las visiones del mundo entre culturas se diferencien, y el lenguaje se utiliza para expresar esa visión del mundo puede estar relacionado con esa visión específica (Brown, 1980, p. 138).

En la década de 1970, Halliday define el desarrollo del lenguaje como un hecho sociológico, un encuentro semiótico mediante el cual los significados que constituyen el sistema social se intercambian. Si esta interactividad social se transfiere a contextos donde se utiliza una lengua extranjera, la lengua, el entendimiento cultural, lo cognitivo y el pensamiento están todos conectados al contenido y contexto de CLIL. Si seguimos la idea de que la cultura determina la forma en que interpretamos el mundo, y que utilizamos el lenguaje para expresar esta interpretación, entonces CLIL abre una puerta intercultural, donde los

alumnos podrán tener experiencias que no podrían haber tenido en un entorno monolingüe. CLIL funciona como catalizador para vivir experiencias interculturales que son fundamentales para una comprensión más profunda de la interculturalidad.

CLIL hace una aportación importante al desarrollo de la comprensión intercultural a través de:

“(...) la capacidad de ver y manejar la relación entre ellos y sus propias creencias culturales, comportamientos y significados, tal como se expresa en una lengua extranjera, y las de los interlocutores, expresados en el mismo idioma - o incluso una combinación de idiomas” (Byram, 1997, p. 12).

Según Coyle et ali. (2010), para que CLIL tenga un impacto cultural, los alumnos han de involucrarse en el aprendizaje interactivo y dialógico en el aula y fuera de ella. CLIL potencialmente ofrece una amplia gama de oportunidades para la interacción intercultural y tiene un papel fundamental que desempeñar. La medida en la que CLIL podrá tener éxito dependerá de la ética intercultural de la clase.

Cómo ya hemos mencionado, y Marsh y Langé (2000) lo confirman, el propósito de las nuevas políticas lingüísticas es promover una educación multilingüe que consiste en evaluar y desarrollar los repertorios lingüísticos de los hablantes desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida, así como una educación para el multilingüismo, el cual constituye la manera de mantener la diversidad lingüística. CLIL implica el aprendizaje de diversas asignaturas como la ciencia, el arte o la historia, entre otras, a través de un idioma diferente, pudiendo ser muy exitoso en el mejoramiento del aprendizaje de idiomas y otros contenidos, además de desarrollar en los jóvenes una actitud positiva de "puede hacerlo" hacia el aprendizaje de idiomas.

En pocas palabras, se puede decir que la justificación para la implementación de CLIL radica en que a través de esta metodología se pueden conseguir, al mismo tiempo, varios de los objetivos que se han impuesto en materia lingüística la Comisión Europea y el Consejo de Europa. Por un lado, conseguir que los ciudadanos europeos sean competentes en, por lo menos dos idiomas además de su lengua nativa y que, además de dominar varios idiomas, hayan desarrollado una conciencia intercultural necesaria para la convivencia pacífica en la comunidad global e interdependiente a la que pertenecen.

4. 2. PRINCIPIOS BÁSICOS Y CARACTERÍSTICAS

¿Qué es CLIL? Coyle et ali. (2010) definen CLIL como un enfoque educativo con doble dimensión en el que se utiliza un idioma adicional para la enseñanza tanto de una lengua como de contenido. Esto quiere decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje hay un enfoque doble, tanto en contenido como en el lenguaje. Cada uno se entreteje, incluso si el énfasis es mayor en uno o el otro en un momento determinado.

Otra definición que aportan Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols-Martín y Mehisto (2010), autores expertos en el tema, es que CLIL es un enfoque educativo dual, en el que se

utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos y lenguaje, con el objetivo de promover tanto el contenido como el dominio del lenguaje a niveles predefinidos. Según estos autores, hay que resaltar tres aspectos esenciales en esta definición general de CLIL. Lo más importante es que CLIL no debe considerarse simplemente como un enfoque de enseñanza aprendizaje de idiomas. Este enfoque se centra tanto en el aprendizaje del idioma como en el contenido de la asignatura estudiada. La intención no es simplemente que, a través de la enseñanza de asignaturas a través de un idioma extranjero, se pueda mejorar la competencia lingüística en dicho idioma, sino que **el enfoque está orientado tanto al aprendizaje de contenidos como al aprendizaje de idiomas**. En segundo lugar, es igual de importante también que dentro del marco de CLIL, el contenido y el lenguaje sean aprendidos de manera integrada. Como ejemplo se menciona el caso de asignaturas como Historia o Geografía. Ambas implican el aprendizaje de lenguaje y contenido y ambas están relacionadas entre sí, se tratan como un todo, por lo menos en contextos de Educación Primaria. Así vemos que el objetivo de CLIL es la integración de ambos aprendizajes, como en el caso anterior, del lenguaje y el contenido. Y por último, considerando la definición dada, cabe mencionar que en CLIL el lenguaje es tanto un medio de aprendizaje como un contenido.

Según Frigols-Martín, (2012) CLIL es una forma de aprender idiomas pero raramente una forma de enseñar idiomas. Esto quiere decir que la enseñanza del idioma juega un papel fundamental siempre y cuando se lleve a cabo de manera conjunta con la enseñanza-aprendizaje auténtica del contenido. La esencia de CLIL es la integración.

CLIL is a tool for the teaching and learning of content and language. The essence of CLIL is integration. This integration has a dual focus:

1. Language learning is included in content classes (e.g., maths, history, geography, computer programming, science, civics, etc.). This means repackaging information in a manner that facilitates understanding. Charts, diagrams, drawings, hands-on experiments and the drawing out of key concepts and terminology are all common CLIL strategies.
2. Content from subjects is used in language-learning classes. The language teacher, working together with teachers of other subjects, incorporates the vocabulary, terminology and texts from those other subjects into his or her classes. Students learn the language and discourse patterns they need to understand and use the content (Frigols-Martín, 2012, p. 32).

El deseo del estudiante es comprender y utilizar el contenido que le motiva a aprender la lengua. Incluso en las clases de lengua, el alumno está más motivado si se da cuenta que no está aprendiendo una lengua sin más, sino para realizar tareas concretas y aprender nuevos contenidos.

El enfoque dual, de tener resultados simultáneos tanto en contenido como en el lenguaje, supone un cambio en la práctica convencional tanto de la enseñanza de contenidos como en la enseñanza de idiomas. Esta divergencia se ha vuelto aún más pronunciada a medida que la investigación sobre CLIL ha dado lugar al concepto de un triple enfoque, en el que los objetivos de contenido y lenguaje son perseguidos llevándose a cabo una sofisticada

comprensión a nivel cognitivo, que normalmente se conoce como habilidades del pensamiento.

Ya hemos mencionado en el apartado anterior que CLIL contribuye a una mejor asociación de los diferentes conceptos y que ayuda a que el estudiante avance hacia un nivel más sofisticado de aprendizaje en general. A través de la siguiente figura se ilustra este triple enfoque:



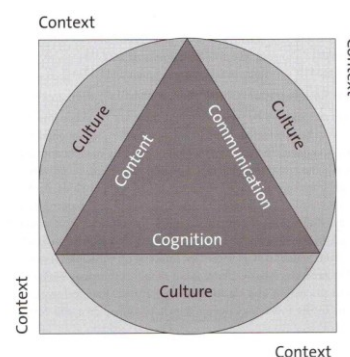
Figura 1: CLIL Related Goals (Frigols-Martín, 2012, p.32)

Para poder entender CLIL y cómo integrar la enseñanza tanto del contenido como de la lengua, tenemos que resaltar los diferentes componentes que integran la metodología y cómo éstos se relacionan. Para ello, se ha desarrollado un marco de referencia que integra cuatro bloques elaborados dentro de un contexto. Dichos bloques sirven de base para la elaboración de los currículum basados en CLIL. Estos son: **contenido**, **comunicación**, **cognición** y **cultura** (Coyle et ali. 2010, p.41).

Coyle et ali. (2010, p. 42), describen los principios de CLIL de la siguiente manera:

1. **Contenido:** El punto central del contenido radica no sólo en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino en que los estudiantes *creen su propio conocimiento y el desarrollo de habilidades* (aprendizaje personalizado). Es el contenido quien inicialmente guía la planificación general a lo largo de la ruta de aprendizaje. La lección debería incluir el contenido del área que permita progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.
2. **Cognición:** El contenido está relacionado con el aprendizaje y el pensamiento. Para que CLIL sea eficaz, debe desafiar a los estudiantes a *crear nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades a través de la reflexión y la participación en pensamientos de orden superior* así como en pensamientos de orden inferior. CLIL no se trata de la transferencia de conocimientos desde un experto hacia un novato. CLIL trata de permitir que los individuos *construyan sus propias interpretaciones y que éstos sean cuestionados*.
3. **Comunicación:** El idioma necesita ser aprendido, siendo relacionado con el contexto de aprendizaje, aprendiéndolo a través de ese idioma, reconstruyendo el contenido y los procesos cognitivos relacionados con éste. Dicho idioma necesita ser transparente y accesible. *La interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para que el aprendizaje se lleve a cabo*. Esto tiene implicaciones cuando el contexto de aprendizaje opera a través de una lengua extranjera. Así la lengua se usa para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma de una forma comunicativa.

Figura 2: The 4Cs Framework (Coyle, et ali, 2010, p.41)



4. **Cultura:** Estudiar a través de un lenguaje diferente es fundamental para fomentar la *comprensión intercultural*. Este aspecto incluye elementos interculturales en la planificación del proyecto: por ejemplo, establecer el contexto del contenido en las diferentes culturas. Ello, permite la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que hacen más conscientes a los alumnos del otro y de uno mismo. Todo ello se ilustra en la figura anterior.

Frigols-Martín (2012) asocia los cuatro componentes de CLIL de la siguiente manera. En CLIL, el enfoque principal está en el fondo (contenido) y no en la forma. La repetición de patrones del lenguaje o memorizar vocabulario o hechos es poco probable que contribuya a una aplicación a largo plazo de dichos conceptos. Con el fin de adquirir nuevos conocimientos y habilidades, las personas solemos no sólo necesitar acceder a información nueva, sino también conectar dicha información con el conocimiento propio que ya se posee, así como con las propias habilidades y actitudes. Por otra parte, darle sentido a las cosas es tanto un procedimiento personal como un procedimiento social (cultura). También, los nuevos conocimientos y habilidades se desarrollan a través del análisis y la reflexión personal, así como a través del aprendizaje cooperativo (cognición), a través de un proceso comunicativo (comunicación). Para poder retener conocimientos a largo plazo es fundamental que se experimente con el nuevo conocimiento y con las habilidades necesarias para la aplicación de dicho conocimiento en un contexto significativo.

Profundizando en el apartado sobre el aprendizaje de un idioma a través de CLIL, es importante tener en cuenta la necesidad que existe de integrar el contenido cognitivamente demandante con el uso y el aprendizaje de dicho idioma.

Para ello, Coyle, et ali. (2010) ha establecido una representación a través de un “Tríptico del Lenguaje” que ayuda a entender como interrelacionar los objetivos de contenido con los objetivos del aprendizaje del idioma. El tríptico proporciona los medios para analizar las necesidades lingüísticas dentro de los contextos CLIL, y distingue los tipos de demanda lingüística que repercuten

en CLIL.

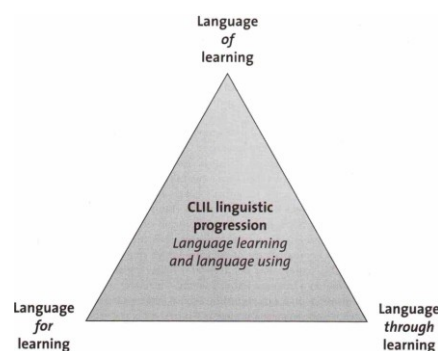


Figura 3: The Language Triptych, (Coyle, et ali, 2010, p. 36)

El tríptico no reemplaza la progresión gramatical sino que la realza. Apoya a los alumnos en el uso de la lengua a través del análisis de la lengua vehicular usada en CLIL, desde tres perspectivas interrelacionadas: la lengua de aprendizaje, la lengua para el aprendizaje, y la lengua a través del aprendizaje.

El lenguaje es un medio para la comunicación y para el aprendizaje que se puede describir cómo: aprender a usar el lenguaje y utilizar el lenguaje para aprender, “Language learning and language using”. La comunicación en este sentido va más allá del sistema gramatical. Con este propósito, tres tipos diferentes de aprendizaje de lenguas dentro de CLIL deben ser considerados:

- **La lengua de aprendizaje:** que consiste en el léxico esencial o la gramática asociada con el tema.
- **La lengua para el aprendizaje:** es el lenguaje requerido para operar en el tema en cuestión, en contextos reales para los alumnos.
- **La lengua a través del aprendizaje:** relacionado con el principio de que el aprendizaje efectivo no puede llevarse a cabo sin la participación activa del lenguaje y el pensamiento. Los estudiantes necesitan el idioma para apoyarse y poder avanzar en sus procesos de pensamiento, mientras que adquieren los nuevos conocimientos, así como para progresar en su aprendizaje del idioma (Coyle, et ali. 2010, p. 37-38).

La gran novedad que CLIL aporta a la pedagogía en general es la integración de la enseñanza de lenguas y contenido, pero lo relevante no es simplemente esto si no que a través de este enfoque los alumnos son capaces de desarrollar unas habilidades cognitivas mucho más profundas y elevadas, haciéndoles protagonistas de su propio aprendizaje.

Los grandes objetivos de CLIL se pueden resumir en los siguientes puntos contenidos en el CLIL-Compendium (Dalton-Puffer, sin fecha):

- Desarrollar habilidades de comunicación intercultural.
- Preparar para la internacionalización
- Provee oportunidades para estudiar contenido a través de distintas perspectivas.
- Permite acceder a terminología o lenguaje específico de asignaturas.
- Mejorar la competencia global de la lengua meta.
- Desarrollar habilidades de comunicación oral.
- Diversifica los métodos y las prácticas pedagógicas del aula.
- Aumenta la motivación del estudiante.

Todos estos aspectos se ven reflejados, en la descripción detallada de los valores añadidos de CLIL que aparecen en el Think Tank Report 2006 (Frigols y Michel, 2011, p.87-88)

CLIL means using as you learn and learning as you use, not learning now for use later. This directly complements learning styles preferred by the newly emerging internet generation now attending schools and colleges and it is leading to very promising results with students, teachers, colleges and communities they serve.

For the student CLIL has been found to enable

- ✓ Self-confidence in communication, intercultural awareness and skills.
- ✓ Working life knowledge and skills.
- ✓ Educational and working life mobility.
- ✓ Stimulating and innovative learning environments, and techniques.
- ✓ Recognition and validation of additional competencies.
- ✓ A positive foundation towards lifelong learning.

For the teacher CLIL has been found to enable

- ✓ Competence-building in innovative methods, materials, and e-learning.
- ✓ International individual and institutional networking, and professional mobility.
- ✓ Good practice through cooperation with teachers in other countries.
- ✓ Greater synergy with the expectations of employers in the Knowledge Society.
- ✓ Higher levels of professional satisfaction.

For the school and colleges there are also tangible benefits

- ✓ Stronger convergence with working life stakeholders, and enhanced profile for attracting students.
- ✓ Successful integration of staff and students from diverse backgrounds.
- ✓ Easier access to high-profile international partners for educational cooperation.
- ✓ Enhanced income generation opportunities.
- ✓ Positive impact on communities and regions.
- ✓ Supported internationalization strategies.
- ✓ Greater attractiveness to international companies wishing to set up operations locally.
- ✓ Availability of multilingual locally-educated employees.
- ✓ Enhanced income generation possibilities.
- ✓ Enhanced positions for attracting and retaining local residents.

Aprender a integrar todas las partes que componen la metodología CLIL es uno de los grandes retos con los que se enfrentan los actuales profesores de lenguas extranjeras. A pesar de ello, CLIL es un enfoque flexible, no existe un único modelo de CLIL y se puede decir que CLIL funciona como un paraguas en donde varias metodologías de enseñanza de contenidos a través de lenguas extranjeras se acogen. Lo más importante en este momento, desde nuestro punto de vista es no tener miedo al cambio y sobre todo buscar la formación necesaria en la búsqueda de las mejores prácticas para la correcta implementación del modelo. En el apartado siguiente veremos las implicaciones más importantes para la comunidad educativa en la implantación de CLIL.

4. 3. IMPLICACIONES PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

María Jesús Frigols en el Congreso Internacional de Educación y Bilingüismo del 14 de enero de 2011 en la Universidad del Rey Juan Carlos en Madrid, hace las siguientes reflexiones sobre las implicaciones que CLIL trae consigo. Menciona que no hay un modelo único de CLIL, porque las características de los sistemas Europeos varían de país a país. Sin embargo todos los modelos tienen elementos comunes, y uno de ellos, que está en la base de la correcta implementación del modelo, es la correcta formación del profesorado para conseguir:

- La correcta implementación del programa.
- Alcanzar los objetivos de la educación en un mundo en el que estamos en constante cambio.

Según Frigols (2011), la perspectiva de la formación del profesorado tiene dos conclusiones relevantes:

1. La formación se hace a través de currículos de formación diseñados para determinadas regiones o programas, sin un marco general referente.
2. No parte de un perfil común de profesor CLIL, ni tiene como consecuencia la creación de uno que se pueda certificar con algún tipo de certificación generalizable o generalizada.

The supply of CLIL teachers, the quality of their teaching and of teacher education is crucial in meeting the demands and challenges of a rapid changing society (Coyle, 2005).

La implementación de CLIL requiere adaptaciones en los currículos, adaptaciones y ajustes metodológicos, nuevas formas de diseñar los materiales, nuevas formas de evaluar los resultados obtenidos y va a requerir una nueva manera de aproximarse a lo que es la enseñanza de calidad, siendo éste un enfoque mucho más holístico, democrático y reflexivo. Esto producirá cambios en los sistemas educativos europeos y en la organización de los centros escolares.

La implementación de CLIL en territorio europeo ha superado a las previsiones y provisiones de herramientas y recursos para formación y capacitación de profesorado, aún así es esencial para consolidar el enfoque y poderlo incluir en la educación reglada. “The spread of CLIL has clearly outpaced the provision of sufficient tools and resources for teacher development” (Frigols, Marsh, Naysmith, 2007).

Teaching subjects in a foreign language can be done well, or it can be done badly. If done well, excellent results can be achieved. If done badly, opportunities may be lost, and the quality of learning reduced (David Marsh, 2004).

Como podemos observar en la cita anterior, enseñar asignaturas de contenido a través de una lengua extranjera puede hacerse bien, o puede hacerse muy mal. Si se hace bien, los resultados pueden ser excelentes, pero en caso contrario la calidad y las oportunidades de aprendizaje se pueden reducir de manera considerable. Por eso es muy importante que toda la comunidad educativa se implique y comprometa hacia este nuevo enfoque de aprendizaje, tanto de lenguas como de contenidos.

Según Coyle et ali. (2010), dentro de su enfoque, CLIL proporciona grandes oportunidades para repensar la práctica educativa y alcanzar mejores niveles de rendimiento por parte de los alumnos. Para ello, cuando CLIL se incorpora en los planes de estudio es necesario que el lenguaje asuma una posición central en toda la empresa educativa. Los profesores asumen la responsabilidad de sustentar este desarrollo dentro de sus aulas.

CLIL no se puede separar de la buena práctica educativa. Para ello, la metodología requiere que se tenga una buena comprensión de sus estrategias, como su triple enfoque en contenido, lenguaje y habilidades del pensamiento, siendo éstos esenciales para su correcto desarrollo. Si no se toman las debidas precauciones, la rápida expansión de este enfoque, puede acarrear resultados poco satisfactorios. Según Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols Martín, quienes han elaborado el Marco Europeo para la formación de profesorado en CLIL (2010), los profesores que utilicen CLIL tendrán que estar preparados para desarrollar varios tipos de conocimiento, entre éstos: en la asignatura de contenido, en el lenguaje y en las mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje, en la integración de las tres anteriores, y, en la integración de CLIL dentro de una institución educativa.

El tipo de formación recomendable para el profesorado, según Frigols (2011), debe tener las siguientes características:

- Que defina la múltiples competencias que se necesitan para enseñar CLIL
- Diseñada a nivel macro para que pueda ser generalizable
- Flexible para poderse adaptar a los contextos específicos de cada país y región
- Que sirva como base de diálogo para la posible creación de un perfil común de profesor CLIL
- Que esté en línea con instrumentos europeos como: PEL, MCER, Key competences for LLL, European Qualifications Framework, que permiten la reflexión, evaluación y feedback para la mejora de la práctica docente.

Para ello es importante mencionar que durante varios años se han estado haciendo aproximaciones para la creación de algún tipo de herramienta que pudiera ayudar a diseñar este tipo de formación. El Consejo de Europa a través del Centro Europeo de Lenguas Modernas, ha impulsado el diseño de una herramienta de estas características llamada *European Framework for CLIL Teacher Education (EFCT)*. Dicha herramienta está basada en las competencias del profesorado CLIL y sirve para desarrollar esas competencias.

Frigols (2011) describe que dicha herramienta:

- Incorpora las buenas prácticas de la pedagogía general, adaptándolas y moldeándolas para los contextos CLIL
- Acomoda competencias que el profesorado ha adquirido durante su formación anterior pero no sabe cómo trasladar al aula CLIL
- Es una estructura a nivel macro para:
 - Diseñar e implementar la formación del profesorado CLIL de forma flexible
 - Facilitar la reflexión y la mejora de la práctica docente en CLIL
- No es prescriptivo ni restrictivo sino que hace reflexionar acerca de la práctica docente.

El punto anterior se refiere al término “Action Research” acuñado por Mehisto quien en palabras literales describe como: “It is reflective and classroom-based. It aims at fostering personal reflection and personal growth and marrying these to classroom practice. That is Action Research” (Mehisto, 2010), lo que quiere decir que la herramienta es para reflexionar acerca de la práctica docente y el crecimiento personal y que está basada en el aula.

A través de estas líneas de acción se plantean de manera general cuáles son las implicaciones para la comunidad educativa acerca de la implantación de CLIL. Dichas implicaciones repercuten no solamente en el profesorado, sino en equipos directivos, padres de familia, consejos escolares y todos aquellos agentes involucrados en la organización escolar. Es fundamental crear una especie de cultura plurilingüista que poco a poco vaya permeando toda la comunidad educativa, el contexto social y la propia cultura.

4. 4. VISIÓN GENERAL ACERCA DE SU IMPLANTACIÓN EN EUROPA

El informe *Key Data on Teaching Languages in Europe* de Eurydice del año 2012 es una publicación que incluye indicadores basados en datos de varias fuentes distintas: Eurydice, Eurostat, la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas, y la Encuesta

Internacional PISA de la OCDE. También incluye un indicador basado en los datos de los programas Comenius - Acción formativa en servicio, que es una parte del Programa de Aprendizaje Permanente de la UE (LLP). Los indicadores de diferentes fuentes son relacionados entre sí para proporcionar una visión más interesante sobre la enseñanza de idiomas.

(...) Key Data on Teaching Languages at School in Europe, which gives an exhaustive picture of the language teaching systems in place in 32 European countries. It examines various aspects of foreign language teaching, in particular its organizational features, participation levels and the initial and continuing education of foreign language teachers. In addition, the report covers the content and language integrated learning model (CLIL), in which non-language subjects are taught in foreign languages (Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012).

Algunas de sus conclusiones arrojan la siguiente información:

- Desde 2004/05 a 2009/10, **el porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza primaria que no aprendían una lengua extranjera se redujo** del 32,5% al 21,8%, más de un diez por ciento.
- Si bien los idiomas extranjeros se han afianzado cada vez más como asignatura obligatoria en los planes de estudios de primaria, **el tiempo que se les asigna**, como proporción al tiempo de enseñanza total, por lo general **no superar el 10%**. En una docena de países, este porcentaje es aún más bajo, de menos de 5%. Sin embargo, Bélgica (comunidad de habla alemana) (14,3%), Luxemburgo (40,5%), Malta (15,2%) y Croacia (11,1%) son excepciones a esta tendencia.
- En la mayoría de los países, **la edad de inicio de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria está entre los 6 y 9 años de edad**. En Bélgica (comunidad de habla alemana), todos los estudiantes comienzan a aprender un lengua extranjera a los 3 años de edad, cuando empiezan la educación preescolar. En España, los estudiantes comienzan a aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, y como temprano a la edad de 3 años. En el otro extremo de la escala está el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde todos los estudiantes comienzan a aprender una lengua extranjera como asignatura obligatoria a la edad de 11 años cuando comienzan la educación secundaria.
- **Irlanda y el Reino Unido (Escocia) son los únicos países en los que aprenden una lengua extranjera en la escuela no es obligatorio**. En Irlanda, todos los estudiantes aprenden irlandés e inglés, ninguno de los cuales se consideran lenguas extranjeras. En el Reino Unido (Escocia), donde no hay ningún plan de estudios obligatorio, las escuelas tienen la obligación de ofrecer una lengua extranjera, pero los estudiantes no están obligados a aprender una.
- **En casi todos los países europeos**, algunas escuelas ofrecen una forma de educación según la cual **asignaturas de contenido se imparten a través de dos lenguas diferentes**, o a través de un solo idioma que es 'extranjero' de acuerdo con el plan de estudios. Esto se conoce como **CLIL**. Sólo Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía no implementan este tipo de programas. A pesar de que existe en casi todos los países en los niveles de primaria y secundaria en general, CLIL no está extendido a lo largo de todos los sistemas educativos. (*ver anexo 1*)
- Alrededor del **65% de los países que tienen programas CLIL no cuentan con criterios o regulaciones específicas para que los alumnos puedan acceder a CLIL** (*ver anexo 2*).
- En **14 países** o regiones dentro de dichos países, **todos los estudiantes deben aprender inglés** y, en muchos casos, es el primer idioma que tienen que aprender. En la mayoría de los sistemas, se enseña inglés a por lo menos 50% de todos los alumnos inscritos en la educación primaria.

- **Cada vez más estudiantes de Secundaria están aprendiendo inglés**, especialmente de Europa Central y Europa del Este.
- Dentro de la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (ESLC), a los profesores de lenguas extranjeras se les pidió que indicaran el grado en el cual estaban capacitados para enseñar idiomas. Los datos cubren 15 sistemas de educación y muestran que **la proporción de docentes que se consideran plenamente cualificados varía entre el 57,3% en Estonia y 97,2% en España**. En la mayoría de los sistemas educativos - 11 sistemas - **más del 80% de los docentes se consideran completamente cualificado** para enseñar el idioma extranjero.
- En la **mayoría de los países los profesores no tienen que cumplir con cualificaciones adicionales para poder impartir asignaturas CLIL** (ver anexo 3).
- En muchos países, hay **pocos profesores nativos** de Lenguas Extranjeras.
- Gran parte de **los estudiantes considera el idioma inglés más útil que otros idiomas** extranjeros para su educación y su futuro trabajo.
- Al hablar en la clase, **los estudiantes utilizan el idioma meta con menos frecuencia que sus maestros**. El uso de la lengua meta en el aula ha sido objeto de numerosas piezas de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Encuesta Europea sobre competencia lingüística (ESLC) subraya que **un mayor uso de la lengua meta en las clases por parte de los profesores y alumnos está positivamente asociado a los resultados de las pruebas**. (Comisión Europea / Survey Lang de 2012)
- En algunos países, la **brecha entre el uso de la lengua meta por parte de los profesores y estudiantes es significativamente grande**. Éste es el caso de Bélgica (Comunidad de habla alemana), **España** y Malta. Esta diferencia es más bien pequeña en Estonia, Francia, Países Bajos, Eslovenia y Suecia. **En promedio**, de acuerdo con los estudiantes de los países participantes, **sus profesores se comunican en la lengua meta con bastante frecuencia**. Dos sistemas de educación **destacan**, sin embargo, **Bélgica** (Comunidad de habla alemana) y **Malta**, donde **el segundo idioma se utiliza con mayor frecuencia**. En estos dos sistemas educativos, la lengua evaluada (Francés e Inglés respectivamente) se utiliza **como lengua de enseñanza desde una edad muy temprana**.
- Estudiantes europeos afirman utilizar la lengua meta para comunicarse con el profesor u otros estudiantes de vez en cuando. Dos países destacan, sin embargo: Bélgica (Comunidad flamenca), donde la lengua meta se usa con menos frecuencia por los alumnos en clase, y Suecia, en el que se utiliza con más frecuencia que en otros países.
- Por último, **en algunos países donde los profesores utilizan la lengua meta con bastante frecuencia** (por encima de la media europea), los **estudiantes también lo hacen**. Éste es particularmente el caso en Francia y Suecia.

Como se puede observar las conclusiones del informe proporcionan datos bastante esperanzadores sobre la enseñanza aprendizaje del inglés o de segundas lenguas en todo el territorio Europeo. Sin embargo, la implementación de CLIL todavía no es generalizada y por ahora se pueden sacar pocas conclusiones acerca del éxito y eficacia de su implementación. Probablemente en unos 5-10 años, los estudios arrojarán información más útil acerca de la eficacia de la metodología. Lo que sí es un hecho es que la metodología se está expandiendo de forma generalizada por todo el territorio Europeo.

4. 5. RETOS Y EL FUTURO DE CLIL

Uno de los principales retos para lograr el éxito en la implementación de CLIL es la formación del profesorado. Desgraciadamente, la rápida expansión que está teniendo la metodología en los programas escolares, no sé corresponde con la disponibilidad de profesorado competente, ni siquiera con los “formadores” que puedan brindar este tipo de formación tan específica.

Nos encontramos con el problema de que el profesorado que imparte lenguas extranjeras en la Educación Primaria, por ejemplo, está capacitado para impartir la asignatura de “Lengua extranjera” pero no para impartir asignaturas de contenido como Conocimiento del medio social y cultural, Artes plásticas, Matemáticas, etc. Por otro lado, el profesorado que está capacitado para impartir estas asignaturas, no posee las habilidades lingüísticas necesarias para impartir dichas asignaturas en una lengua extranjera, en este caso en inglés. La falta de formación específica para la correcta aplicación del método es uno de los grandes retos con los que se enfrenta CLIL.

Aunado a la idea anterior, hay un tema del que no se habla abiertamente: es el tema de la intrusión profesional. Parece existir una cierta tendencia a que el profesorado que se ha dedicado toda la vida a la impartición de estas asignaturas, sienta un cierto “celo profesional” al verse amenazado por la “intrusión profesional” de otros docentes que no tienen la necesaria formación o experiencia para la impartición de estas asignaturas. El profesorado de “toda la vida” parece sentirse relegado y sustituido por profesionales que en muchos de los casos están capacitados a nivel lingüístico pero no poseen la formación necesaria hacia el contenido específico de dichas asignaturas.

Por otro lado, un tema pendiente también es el de la elaboración de materiales didácticos, libros de texto y herramientas para la utilización en las asignaturas CLIL. En los primeros años de la implantación de la metodología, por lo menos en España, muchos de los materiales elaborados, y poniendo el ejemplo sólo en el caso de libros de texto, se han hecho a partir de auténticas traducciones literales de las versiones en Castellano de dichos materiales. Esto definitivamente ha sido un desacierto para la eficaz implantación del programa. Hoy en día las editoriales ya están trabajando en elaborar mejores materiales, pero aún sigue siendo un reto para la implementación correcta del programa en nuestro país.

Por otro lado, muchos de los programas CLIL en Europa, todavía son programas piloto o siguen en experimentación. Desgraciadamente en algunos países se ha considerado que la implantación de estos programas es más una técnica mercadológica que un verdadero afán por implantar los programas de forma exitosa, sobre todo en lo que concierne al sector de educación privado.

Todavía existe poca evidencia que nos pueda decir si la falta de competencia en la lengua meta reduce la comprensión del contenido de la asignatura CLIL. Han surgido opiniones que dicen que las habilidades en el lenguaje sólo pueden mejorar a través de la

enseñanza CLIL a partir de una cierta etapa (Content and Language Integrated Learning, 2006). Para ello es necesario, llevar a cabo una adaptación curricular en cuanto a la cantidad de contenido presentado en las asignaturas CLIL, pudiendo en algún momento dado reducir el nivel de dicho contenido con el fin de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, pero, ¿a qué precio? Se corre el riesgo grande de perder una gran cantidad de asimilación de conceptos a costa del otro objetivo, el lingüístico. Una solución podría ser elevar el nivel lingüístico desde la etapa escolar infantil. Aunque esta etapa educativa no es obligatoria, la mayoría de los niños en España comienzan su etapa escolar a los 3 años de edad. Elevar los tiempos de exposición a la segunda lengua, en este caso el inglés en dicha etapa, podría ser una solución viable para no tener que reducir el nivel de contenidos en la etapa Primaria. Creemos que dicha solución, sobre todo a estas edades, más que un hándicap es un valor añadido para la educación de cualquier niño.

Otro tema pendiente es el tema de la evaluación, el cual no está definido del todo. Hace falta en la formación del profesorado CLIL una capacitación acerca de cómo evaluar, al mismo tiempo, contenidos y lengua, lo cual también implica un reto para los docentes.

El principal reto está entonces, en encontrar vías de formación específica para todos los agentes implicados en la implantación de la metodología, especialmente el profesorado que imparte asignaturas CLIL. Este será el principal requisito para que la implantación de la metodología sea un éxito o un fracaso.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, el anterior estudio aporta una confrontación de ideas de diversos autores acerca de CLIL cómo metodología, en general, y de su implantación en España, en particular. Precisamente, su originalidad radica en que son muy escasos los estudios que hay acerca de esta metodología vinculados a la situación particular del territorio español.

Las conclusiones en torno a lo que nos planteábamos cómo objetivo general para este estudio o estado de la cuestión giraba en torno a la pregunta de sí CLIL puede ser una metodología eficaz para enseñar una segunda lengua. Partiendo además de los objetivos específicos del trabajo, uno de ellos era demostrar la importancia y necesidad de aprender inglés en la sociedad actual. Es evidente que, como decíamos anteriormente en el desarrollo del trabajo, aprender inglés en nuestra sociedad moderna es más una necesidad que un lujo.

La era de la globalización que comenzó a principios de los 90 del siglo pasado con el fin de la Guerra Fría y los bloques comunistas, ha producido grandes cambios a nivel económico, social, y cultural. La sociedad moderna es más abierta e interdependiente. Tiene mayor acceso a la información y a la comunicación, gracias al desarrollo y crecimiento de las nuevas tecnologías que han eliminando barreras de espacio tiempo. La forma en la que la sociedad moderna se desenvuelve y actúa se ha transformado de tal manera que entender y comprenderse entre las distintas culturas se ha convertido en una necesidad de primer orden.

Según Mariela Genta (2008), en un documento presentado por la UNESCO donde se habla acerca de las etapas hacia las sociedades del conocimiento, los pilares de las sociedades del conocimiento son el *acceso a la información para todos*, la *libertad de expresión* y la *diversidad lingüística*.

Si hacemos un repaso hacia cómo se han desarrollado y evolucionado las distintas metodologías de enseñanza del inglés como segunda lengua, segundo objetivo específico del estudio, podemos observar que éstas han cambiado principalmente, proporcionando enfoques mucho más flexibles y abiertos. El objetivo de aprender idiomas tiene fines completamente distintos a otras épocas. Antes, aprender idiomas estaba reservado para las élites, y el objetivo era obtener cultura y sabiduría. Hoy en día, aprender idiomas tiene un objetivo mucho más amplio y no está reservado para un solo grupo social, sino para todo aquel que quiere acceder a un buen trabajo, a través de una buena formación, en pocas palabras ser un agente activo en la sociedad de la información y el conocimiento.

Repasando el tercer objetivo de nuestro trabajo que era describir qué es Content Language Intergrated Learning (CLIL), podemos afirmar que ésta es una metodología con características distintas a otras metodologías: brinda la oportunidad no sólo de aprender una lengua sino de formar a los estudiantes hacia la diversidad lingüística y cultural. De ahí su eficacia.

Aunque CLIL existe como concepto pedagógico en los sistemas escolares europeos desde hace más de treinta años, se ha extendido con notable éxito y rapidez en la última década como una forma innovadora y eficaz de enseñanza, considerada:

(...) una solución rentable, la solución europea práctica y sostenible para una necesidad europea, abriendo las puertas para el aprendizaje de idiomas a una gama más amplia de los alumnos y capaz de lograr una serie de resultados tangibles más allá de la competencia lingüística en sí: el desarrollo del conocimiento intercultural, comprensión y habilidades, preparación para la internacionalización, y la mejora de algunos aspectos de la no enseñanza de idiomas (Marsh, 2004, p.23).

CLIL es más que la suma de sus partes, como bien lo afirma Teresa Ting (2010). Este enfoque metodológico es algo más que una forma de aprender o enseñar lenguas extranjeras y contenidos. Según David Marsh (2000, p. 109): "CLIL se puede considerar como una forma de aprendizaje integrado dentro del currículo, que se ajusta a las exigencias de los tipos de habilidades de pensamiento, lenguaje / comunicación, habilidades prácticas, relevantes y auténticas que se adaptan a las exigencias de la educación para la Sociedad del Conocimiento".

Después de todo el estudio teórico, nuestro posicionamiento personal es que sí creemos que CLIL es una metodología eficaz para la enseñanza del inglés como segunda lengua en España, siguiendo los objetivos que se ha planteado la Comisión Europea y el Consejo de Europa de crear la economía del conocimiento más grande del mundo, aunque los resultados concretos de su implantación aún no pueden ser evaluados dado el escaso tiempo que lleva implementado en España, tal y como hemos mencionado en este mismo trabajo.

Ahora la pregunta importante sería, ¿es CLIL la única vía posible o necesaria para poder implantar el bilingüismo en España de una forma eficaz? Creemos que a día de hoy y con la información obtenida en el anterior trabajo, CLIL probablemente sea la única vía posible, por el momento, para intentar implantar un bilingüismo que en estos momentos se mira como una urgencia de cara al éxito en la formación de los estudiantes españoles.

Como ya hemos mencionado antes, la economía actual y la sociedad moderna están exigiendo que las personas obtengan una formación de primera calidad, que exige la capacidad de no solamente tener acceso a la información, si no saber utilizarla de manera efectiva y útil. La sociedad del conocimiento así lo exige y lo urge.

CLIL, además de proporcionar la enseñanza aprendizaje tanto de lengua como de contenido, ayuda a desarrollar las habilidades del pensamiento necesarias para ser capaces de generar el propio aprendizaje y conocimiento. Este desarrollo de habilidades que proporciona la metodología al tener que comprender conceptos en una lengua que no es la propia, consigue, si la metodología está bien aplicada, que el aprendizaje sea mucho más profundo y deje una huella a largo plazo. El análisis crítico de ideas, y conectar estas ideas y conceptos a los conocimientos previos lleva a un entendimiento mucho más profundo y real de las cosas. Este conocimiento es para el futuro y ayudará a que el estudiante sea capaz de resolver problemas en contextos que no le son familiares.

A pesar de todo lo anterior, no debemos olvidar los principales retos a los que CLIL se enfrenta para garantizar su buen funcionamiento. Darles la importancia que merecen y centrarse en ellos es fundamental para conseguir el éxito o fracaso de la metodología. Es importante considerar que por ahora, todavía existe un gran vacío de formación y sobre todo de formadores que puedan brindar la capacitación necesaria para el profesorado CLIL. Tampoco hay que olvidar que la evaluación y la adaptación de los contenidos de las asignaturas al nivel lingüístico mínimo requerido por los alumnos en las determinadas etapas, es fundamental para el correcto desarrollo de las asignaturas y sin embargo puede acarrear una gran pérdida de conocimiento conceptual que habrá que compensar de alguna manera, por lo menos en la etapa de Educación Primaria. El desarrollo y adaptación de materiales, y sobre todo la concientización hacia padres de familia y todos los demás agentes educativos involucrados son aspectos fundamentales que guiarán el correcto desarrollo de la implantación de la metodología hacia el logro del éxito o fracaso de la misma. Tampoco se debe olvidar que el desarrollo de este trabajo ha sido un acercamiento puramente teórico y aunque de alguna manera hemos podido vivirlo en primera persona al haber estado trabajando como profesora de CLIL durante casi 3 años, habría que ver a través de estudios cualitativos si en la práctica las cosas son en realidad tan excepcionales como se plantean en la teoría.

6. PROSPECTIVA

En definitiva, este trabajo deja abiertas varias líneas de investigación. En primer lugar, sería conveniente elaborar investigaciones cualitativas, que nos proporcionen información acerca de los resultados obtenidos en aquellos centros que ya tienen alumnos en cursos superiores y que han estudiado a través de esta metodología. También sería bueno, reunir a profesorado para que a través de alguna encuesta, nos pudieran proporcionar información acerca de la metodología, de lo que les ha implicado, de los beneficios y las dificultades que les ha supuesto su puesta en marcha y de su opinión general acerca de su implantación. También se podría conocer la percepción que tienen los profesores especialistas que hoy se enfrentan al dilema de ser capaces o no para formarse lingüísticamente e impartir las asignaturas en la lengua extranjera. Sería muy positivo saber sus opiniones al respecto y qué opinan acerca de la metodología. Lo mismo hacia los padres de familia y los equipos directivos de los colegios. De esta manera se podría obtener información valiosa para la valoración de la implantación de la metodología en nuestros centros españoles, en particular los de la Comunidad de Madrid que es en donde nosotros residimos.

Un tema que también queda pendiente es el estudio de la implantación de otros métodos de enseñanza de segundas lenguas y sus resultados. Ello podría aportar una visión más global acerca de los procesos de implantación y cómo enfrentarse a los cambios en los sistemas educativos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bancroft, W. (1972). "The Psychology of sugestopedia or learning without stress." *The Educational Courier*, 16-19.
- Boolmfield, Leonard. (1935) *Language*. London, India: Motilal Banarsidass Publishers Private Limited.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewoods Cliffs, NJ: Perentice Hall.
- Carroll, John B. (1966) "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages." de Valdman, A. (1966) *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, p.93-106.
- Chomsky, N. (1957). *Syntatic Structures*, The Hague, Mouton. Editado en español como: *Estructuras Sintáticas*, (1971) Madrid: Aguilar.
- COMISION EUROPEA (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*, Brussels.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). Eurydice, Eurostat. *Key Data on teaching Languages at Schools in Europe* extraído el 16 de marzo de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

- COMISIÓN EUROPEA (2013). Plan de acción para las lenguas. Extraído el 7 de marzo de 2013 de
http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_es.htm
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID: Página web de los Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid.
<http://www.educa.madrid.org/portal/web/bilingues> (consulta 3/7/13)
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: MECD y Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA, (sin fecha) Resoluciones y Recomendaciones del Comité de Ministros y de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, R (82) y R (98), extraído el 7 de marzo de 2013 de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan de Fomento al Plurilingüismo. (2005) extraído el 10 de marzo de
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/>
- Coyle, D. (2007). "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies." *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, v. 10, (5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Curran, Charles A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Counseling Learning Institutes: Cliffs Park, NJ.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. En Delanoy, W., Volkan, L. *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). A Country in Focus, Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009) *Cambridge Journals, Language Teaching*, v.44 (2). Recuperado el 20 de octubre de
http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/Mitarbeiter/LT_2011_Austria.pdf
- Domínguez, M. (2012) Notas de Legislación Educativa, UNIR, Universidad Internacional de la Rioja, Logroño. Material no publicado.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings." *International Journal of Applied Linguistics*. v.19, (3), 211-246.
- Fernández Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Madrid. Recuperada el 18

de octubre de 2012 de <http://espacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Filologia-Mfernandez/Documento.pdf#page=15>

- Frigols, M.J., Marsh, D., y Naysmith, J. (2007). "Competence building for teachers of CLIL: Vocational education" en *Diverse Contexts - Diverging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Frigols Martín, M.J. (2011). Congreso Internacional de Educación y Bilingüismo. 14 de enero de 2011. Universidad del Rey Juan Carlos en Madrid
- Frigols Martín, M.J. (2012). *Complementos para la Formación Disciplinar de Lengua Extranjera*, Valencian International University. Material no publicado.
- Frigols Martín, M.J. y Michel, M., (2011) La Experiencia CLIL/AICLE en el IFPS Cheste. 87-88
- Gattengo, C. (1972). *The Silent Way. Teaching Foreign languages in schools*. New York: Educational Solutions Worldwide Inc.
- González Gándara, D. (2012). *CLIL in Galicia: Repercusión en el rendimiento académico*. <http://people.safecreative.org/clil-en-galicia-repercusion-en-el-rendimiento-academico-/w1204221516619>
- Halliday, M. A. K, (1978). *Language and social semiotic: The social interpretation of Language and meaning*. London: Arnold.
- Harmen, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Herrera, M. *CLIL-Content and Language Integrated Learning Customized*. http://pearsonclassroomlink.com/articles/1211/1211_0401.htm. Consultado el 5 de marzo de 2013.
- Hoyos Pérez, M.S. (2011) "El Desafío de los Programas Plurilingües en España" Universitat de Valencia, *Cuadernos Comillas*, v. 2, 37-50.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE), Ley 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas, Introducción al enfoque comunicativo*, Madrid: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of Suggestopedy*. New York; Gordon Breach.
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martín, M., Mehisto, P. (2010), based on Marsh, D. & Wolff, D. eds. (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.

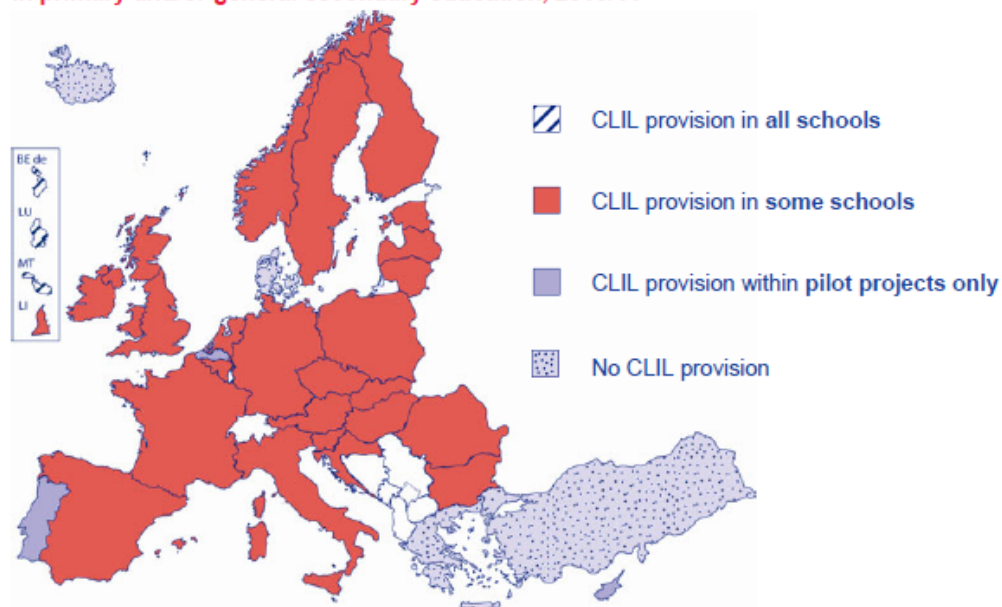
- Marsh, D., Langé, G. (2010). Using languages to learn and learning to use languages - An introduction to content and Language Integrated Learning for parents and young people. Recuperado el 19 de octubre de 2012 en <http://www.tieclil.org/html/products/ParentsGuide/ParentsGuide.htm>
- Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M. J.(2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: McMillan.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Moskowitz, (1978). *Caring and sharing in the Foreign Language class: A sourcebook on Humanistic Techniques*. Heinle & Heinle, Boston, MA.
- Muñoz, C. (2007): "CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, volumen monográfico: 17-26.
- Nuevos Proyectos Pedagógicos, "Sugestopedia. Pedagogía Desuggestiva", recuperado el 29-12-2012 de <http://www.npp-sugestopedia.com/>.
- ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regula los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- PARLAMENTO EUROPEO, La estrategia de Lisboa. (2006), extraído el 8 de marzo de 2013 de http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_es.htm
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Reed Schaffer y Kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia*. México: Thomson Learning, International Thomson Editores.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd edition, United States: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. United States: Cambridge University Press.
- Ruiz Garrido, M. y Saorín Iborra, A. (2009). *Hacia una educación plurilingüe: experiencias docentes AICLE*. Castellón: La Universitat Jaume I.
- Skinner, B.F., 1957. *Verbal Behaviour*. New York; Appleton-Century-Crofts.
- Ting, T. (2011.) CLIL ... not only not immersion but also more than the sum of its parts. *English Language Teaching Journal*, v. 65 (3). Recuperado 19 de octubre de 2012 de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/65/3/314.full>
- Martín Sánchez, M. (2009) Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 2, v.5,62

- Genta, M. (1992). *Etapas hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO Montevideo. Recuperado el 12 de marzo en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001798/179801S.pdf>
 - Vale, D. y Feunteun, A. (1998): *Enseñanza del Inglés para Niños*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xunta de Galicia. (2004). *Plan xeral de normalización da lingua galega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Winitz, Harris. (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Newbury House Publishers, Rowley, MA.

8. ANEXOS

Anexo 1

Figure B9: Existence of CLIL provision in primary and/or general secondary education, 2010/11



Source: Eurydice.

Explanatory note

CLIL provision in some schools: The practice is not necessarily widespread. For detailed information on CLIL provision in each country, see Annex 2.

This figure does not cover:

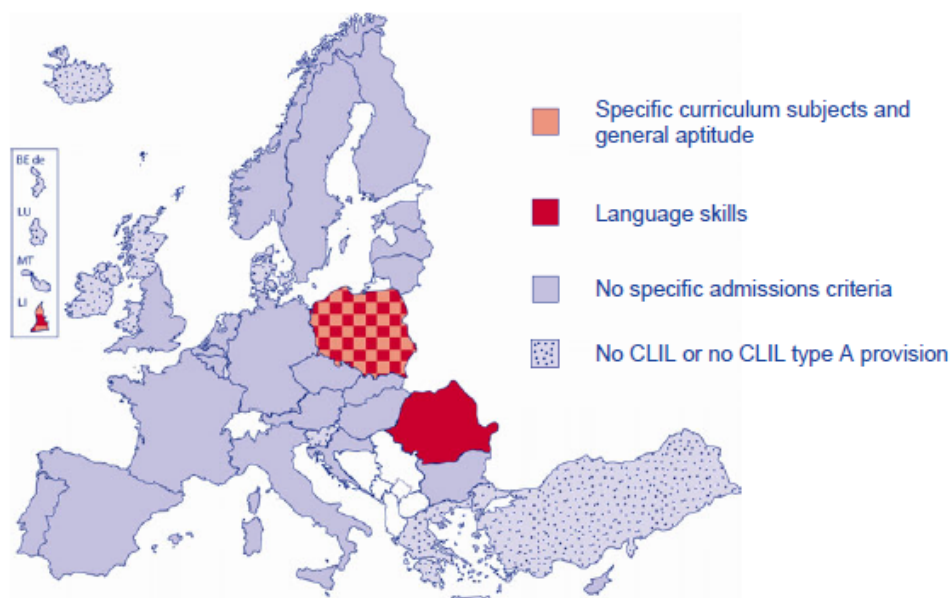
- programmes provided to children whose mother tongue is not (one of) the language(s) of instruction to facilitate their integration;
- programmes in international schools.

For a definition of 'CLIL' and 'pilot project', see the Glossary, Statistical Databases and Bibliography section.

(Key Data on Teaching Languages at School in Europe, Eurydice, 2012, p.39)

Anexo 2

● **Figure B11: Central recommendations on knowledge- and skills-related admissions criteria for access to CLIL provision in primary education and/or general secondary education, 2010/11**



Source: Eurydice.

Explanatory note

This figure only concerns CLIL type 'A' provision.

For detailed information on CLIL type provision in each country, see Annex 2.

Where recommendations exist, but cover all types of provision, and do not specifically apply to CLIL provision, they are not shown in the figure.

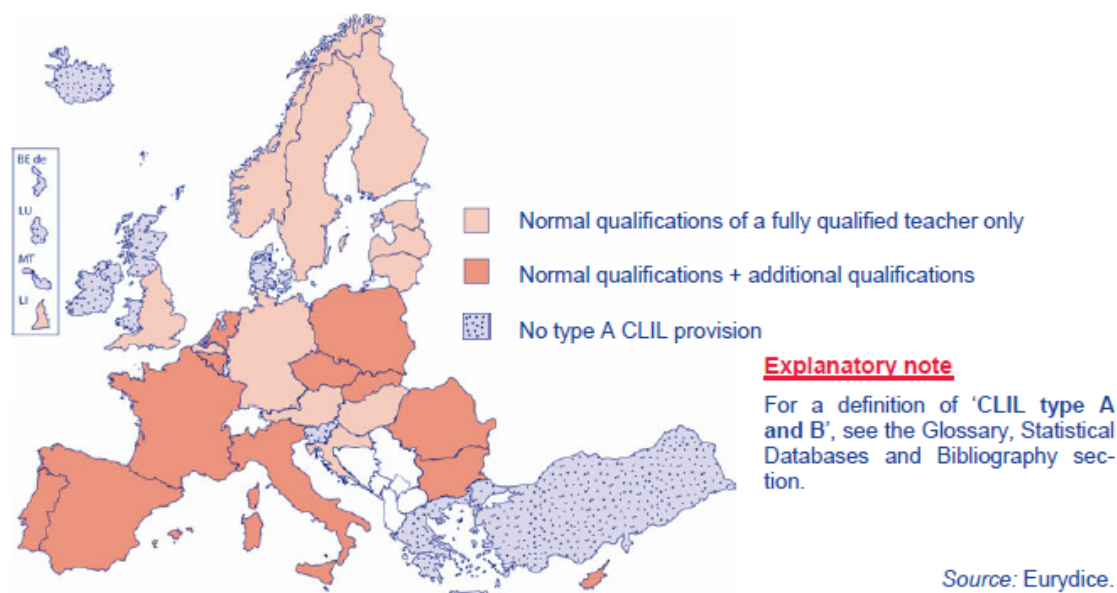
This figure does not cover:

- programmes provided to children whose mother tongue is not (one of) the language(s) of instruction to facilitate their integration;
- programmes in international schools.

(Key Data on Teaching Languages at School in Europe, Eurydice, 2012, p. 42)

Anexo 3

● **Figure D8: Qualifications required to work in schools using the CLIL (type A) model in primary and/or general secondary education, 2010/11**



	Type of additional qualifications required
BE fr	Qualification obtained in the target language, or a certificate (awarded on the basis of an examination) proving thorough knowledge of the language.
BG	Certificate proving thorough knowledge of the target language (applies only to teachers who do not hold an academic degree in the target language).
CZ	Knowledge of the target language corresponding to at least level C1 of CEFR (applies only to teachers who do not hold an academic degree in the target language).
ES	Certificate and/or examination proving thorough knowledge of the target language. The minimum level required is usually B2 of CEFR, but there are some variations across the Autonomous Communities.
FR	Special oral exam associating the foreign language and the subject to be taught.

(Key Data on Teaching Languages at School in Europe, Eurydice, 2012, p. 95)