



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Atención a la diversidad en AICLE

Alumno/a: Rosa M^a Bueno López

Tutor/a: Prof. D^a. M^a. Luisa Pérez Cañado

Dpto.: Filología Inglesa

Diciembre, 2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE AICLE	5
3. VENTAJAS Y DESVENTAJAS.....	12
3.1 Desventajas	12
3.2 Ventajas	15
4. INVESTIGACIÓN SOBRE AICLE.....	17
4.1 Europa	17
4.2 España	21
4.3 Andalucía.....	24
5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	32
5.1 Definición de diversidad	32
5.2 Cómo se está afrontando	35
5.3 Principales retos.....	39
5.4 Posibles soluciones	41
6. CONCLUSIONES	55
7. BIBLIOGRAFÍA.....	56

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se centra en un tema de gran importancia en la actualidad: la atención a la diversidad en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Su principal objetivo es ver cómo se está afrontando la diversidad en las aulas bilingües, así como los retos y medidas que se están llevando a cabo para fomentar la integración del alumnado en las aulas, ofreciendo posibles soluciones para corregir los déficits encontrados. En primer lugar, comenzamos a desarrollar nuestro tema definiendo y caracterizando este tipo de programa bilingüe, donde hablaremos sobre sus características, estableceremos una clara diferenciación con los programas de inmersión, y examinaremos sus ventajas y desventajas. Posteriormente, pasamos a resumir la investigación sobre la implantación de AICLE en Europa, España y más concretamente en Andalucía. Por último, nos centraremos en cómo se está llevando a cabo la atención a la diversidad en AICLE, mencionando a continuación los principales retos e identificando las posibles soluciones para afrontar las dificultades que se presentan.

Palabras Clave: *AICLE, diversidad, necesidades educativas especiales, investigación*

ABSTRACT

This end of Degree dissertation focuses on an issue of great importance at present: attention to diversity within Content and Language Integrated Learning (CLIL). Its main objective is to examine how diversity is being addressed in bilingual classrooms, as well as the challenges and measures being undertaken to promote the integration of all types of students in the classroom, providing some possible solutions to correct the deficiencies ascertained. We begin to focus on the topic by defining and characterizing this type of bilingual programme, where we talk about its features, differentiating it from immersion programmes and examine its advantages and disadvantages. Subsequently, we summarize research on the implementation of CLIL in Europe, Spain and more specifically in Andalusia. Finally, we focus more concretely on how attention to diversity is being addressed, identifying its main challenges and offering possible solutions to address the lacunae detected.

Keywords: *CLIL, diversity, special educational needs, research*

1. INTRODUCCIÓN

Las dos últimas décadas se han caracterizado por el constante crecimiento de un enfoque de enseñanza en el ámbito de las lenguas de Europa. Este enfoque se conoce en español como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), Content and Language Integrated Learning (CLIL) en inglés y L'enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE) en francés. AICLE ha surgido debido a la necesidad de los ciudadanos europeos de conocer su lengua materna además de dos lenguas más, con el objetivo de mejorar nuestros niveles de idiomas en el marco de la sociedad multilingüe y multicultural en la que vivimos.

Según indicó la Comisión Europea en su informe titulado “Europeans and their languages” (Special Eurobarometer 386, 2012), “just over half of Europeans (54%) are able to hold a conversation in at least one additional language, a quarter (25%) are able to speak at least two additional languages and one in ten (10%) are conversant in at least three”; de ahí la necesidad de implementar este nuevo enfoque educativo con el objetivo de promover el uso de las lenguas extranjeras en todo el continente europeo. Este enfoque se ha expandido rápidamente por toda Europa en las últimas décadas y en las investigaciones que se han llevado a cabo, se han observado unos resultados muy positivos en su aplicación (cf., por ejemplo, Lorenzo *et al.* 2009).

Debido a los resultados tan positivos que está teniendo este enfoque en los centros bilingües, en este trabajo nos vamos a centrar en la atención a la diversidad en las aulas bilingües para saber cómo se está llevando a cabo AICLE en un aula donde nos encontramos alumnos¹ con diversidad de características. El hecho de pasar de secciones bilingües a centros bilingües hace que la atención a la diversidad sea especialmente importante.

Este trabajo se estructura en cinco partes principales. La primera de ellas es el estudio de dicho enfoque —AICLE— a través de las distintas investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores: se describirán sus características y se hará una comparación con otros

¹ En el presente trabajo, se emplea el masculino genérico para englobar a los dos géneros gramaticales.

enfoques bilingües como son los programas de inmersión. En la segunda sección se señalarán las ventajas y desventajas de AICLE, así como las dificultades que supone tanto para el profesorado como para el alumnado bilingüe. En la sección de investigación examinaremos diferentes estudios e investigaciones en diversos contextos (europeo, español y andaluz), para así ver la evolución que está teniendo la aplicación de AICLE en nuestro entorno más próximo.

A su vez, en el apartado correspondiente a atención a la diversidad nos centraremos en cómo se está atendiendo a la diversidad en los colegios bilingües, superando las desigualdades y dificultades mediante la actuación coordinada de las familias, la escuela y demás agentes educativos, optando por una escuela inclusiva y heterogénea donde todo el alumnado tiene la misma posibilidad de participación en los proyectos llevados a cabo en el aula. Dentro de este apartado, examinaremos los principales retos y medidas que se proponen en las aulas bilingües para atender a esta diversidad y desarrollar la potencialidad de los estudiantes tanto como sea posible. Por último, se presentarán una serie de posibles soluciones, tales como la adopción de metodologías alternativas y unas pautas que deberá seguir el profesorado en el aula para poder satisfacer las necesidades del alumnado que precisa una atención personalizada.

2. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE AICLE

El término Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras se puso en marcha en Europa en la década de los 90 por un grupo de expertos entre los que se encontraban administradores educativos, investigadores y profesionales. Este término hace referencia a un programa en el que los contenidos académicos se enseñan y aprenden a través de una segunda lengua, lengua extranjera o minoritaria, como puede ser el inglés o cualquier idioma diferente a la lengua materna del alumnado.

Se recibieron muchas ayudas económicas por parte de la Comisión Europea y el Consejo de Europa para llevar a cabo la iniciativa AICLE, ya que el principal objetivo era aprender o mejorar la segunda lengua o lengua extranjera, la educación y el bilingüismo. AICLE tiene un aprendizaje a largo plazo. Los estudiantes son académicamente competentes en inglés después

de 5-7 años en un buen programa bilingüe CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Darn, 2006).

AICLE se define como “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language” (Coyle *et al.*, 2010: 1). De acuerdo con esta definición, podemos deducir que “both language and the subject have a joint role” (Marsh, 2002: 58). El doble papel del lenguaje y el contenido ha sido entendido de diferentes maneras. Según Ting (2010: 3), “CLIL advocates a 50:50/Content: Language CLIL-equilibrium”, pero muchas de las investigaciones que se han realizado en aulas reales muestran que es imposible lograr ese equilibrio estricto de lenguaje y contenido (Dalton Puffer, 2007; Mehisto, 2008; Pérez Vidal & Juan Garau, 2010). Según Marsh (2002), siempre debería haber un doble enfoque en el lenguaje y el contenido de instrucción para calificarlo como AICLE, incluso si la proporción es del 90% frente a un 10%.

Por otro lado, Coyle (2010: 1) ha definido AICLE como un “educational approach”. Sin embargo, muchos expertos definen AICLE en función de las técnicas de instrucción concretas y prácticas utilizadas en las aulas para promover el aprendizaje de la L2 o lengua extranjera (Ball & Lindsay, 2010; Hüttner & Rieder Bünemann, 2010). Otra definición de AICLE con referencia al currículum establece la relación entre lenguaje y contenido de manera que pueden tomar la forma de un tema o un proyecto, lo que no significa necesariamente el uso de una lengua adicional como medio de instrucción para todas las asignaturas escolares, como ha señalado Coyle (2007).

Para definir y entender mejor el concepto de AICLE, hay que establecer una relación entre AICLE y los programas de inmersión. El término inmersión es comúnmente definido como un programa educativo en el que una L2 o una lengua extranjera se usan para la instrucción del contenido académico. La inmersión normalmente utiliza una segunda lengua/lengua extranjera para enseñar al menos el 50% de los programas escolares en toda la escuela Primaria, a diferencia de AICLE, que utiliza el idioma meta para enseñar una sola materia o para enseñar módulos que forman parte de las materias escolares específicas. Según Lasagabaster y Sierra (2010), el lenguaje que se les enseña a los estudiantes debe ser nuevo

para ellos, por lo que su aprendizaje se asemeja al proceso de adquisición de la L1. Somers y Surmont (2011) no están de acuerdo con esto, ya que, según estos autores, esto no se aplica a países tales como España o Canadá, ya que, por ejemplo, en el País Vasco hay estudiantes cuya lengua es el español y estudiantes cuya lengua es el euskera y en Cataluña los programas de inmersión pueden tener hasta un 30% de hablantes nativos de catalán.

Hay diferentes tipos de programas de inmersión (parcial, total, temprano, medio, tardío, doble,...) que se ofrecen en diferentes idiomas en Canadá y en todo el mundo (Genesee, 1987, 2004). Estos programas de inmersión son algunos de los programas de educación bilingües o multilingües más extendidos no solo en América del Norte sino también en todo el mundo. Por ejemplo, hay programas de inmersión en Estonia para las personas que hablan ruso (Mehisto & Asser, 2007), inglés para personas japonesas en Japón (Bostwick, 2001), inmersión vasca para los hablantes de español en España (Cenoz, 2009), inmersión sueca en Finlandia (Björklund, 1997) y la inmersión maorí para niños ingleses en Nueva Zelanda.

Por otro lado, esta comparación entre AICLE y los programas de inmersión se hace para determinar el grado de semejanza y diferencia entre ambos, con el objetivo de determinar cómo cada uno es capaz de intervenir en el otro en lo que concierne al desarrollo de teoría, conclusiones de investigación y la política y práctica educativas. En otras palabras, se trata de revelar en qué medida y cómo las experiencias con la inmersión pueden mejorar las prácticas en AICLE y cómo las experiencias con AICLE pueden favorecer a aquellos que trabajan en programas de inmersión. En el caso de AICLE, lo importante es potenciar los resultados educativos de los estudiantes europeos y en comunidades de todo el mundo donde AICLE se está utilizando haciendo uso de la investigación sobre inmersión.

La comparación de AICLE e inmersión es también importante porque hay mucha ambigüedad sobre esta relación entre los defensores de AICLE. De hecho, la adopción del término AICLE al principio fue vinculado al rechazo del término inmersión. Por ejemplo, Coyle (2007: 544) explicó la necesidad del término AICLE porque el término inmersión, aunque se utilizó en algunos países europeos, no se desarrolló debido a su estrecha asociación con los modelos canadienses.

Los programas de inmersión francesa se desarrollaron en Canadá en la década de 1960. En estos programas, al menos el 50% de la instrucción académica se realiza a través del francés (u otros idiomas no nativos de los estudiantes que participan) durante una parte de la escuela Primaria y/o Secundaria para la mayoría de estudiantes de habla inglesa.

Muchos defensores de AICLE han señalado las diferencias entre AICLE e inmersión (Lasagabaster & Sierra, 2010; Somers & Surmont, 2011; Pérez Cañado, 2012). Las diferencias entre ambos se centran sobre todo en los objetivos de cada enfoque, los perfiles de los estudiantes y profesores, las lenguas meta, el equilibrio entre el contenido y la enseñanza de idiomas, y otras cuestiones pedagógicas.

Con respecto a los objetivos de cada enfoque, ambos se distinguen por las diferencias en las motivaciones putativas de los estudiantes. Según Hofmannová *et al.* (2008: 22), “young Europeans in general have pragmatic goals, similar to instrumental motivation. They want to make themselves understood when they travel, seek new friendships and acquire knowledge”. Hofmannová *et al.* (2008) señalan que fuera de Europa los estudiantes de inmersión y otros programas bilingües se motivan para aprender la L2 para integrarse con los hablantes nativos del idioma meta.

Lasagabaster y Sierra (2010) distinguen entre objetivos de aprendizaje de idiomas de programas en España, donde el vasco y catalán se utilizan como lenguas de instrucción, que ellos llaman inmersión, y programas que usan el inglés como el idioma adicional de instrucción para una o dos materias escolares, que ellos consideran AICLE. La distinción fundamental que se puede observar es que el objetivo de los programas de inmersión es llegar a un dominio de la L2 similar al de los hablantes nativos, mientras que en los programas AICLE se exige un nivel inferior de la L2. Es cierto que AICLE se esfuerza por lograr el dominio funcional (Marsh, 2002). Sin embargo, los programas de inmersión final y parcial no pueden aspirar a alcanzar el dominio de los hablantes nativos tampoco (Somers & Surmont, 2011).

Entre las diferencias entre inmersión y AICLE también cabe destacar el perfil de los estudiantes. Según Marsh (2002: 10), “Egalitarianism has been one success factor because the approach is seen to open doors on languages for a broader range of learners”. Coyle *et al.*

(2010: 2), también consideran que AICLE es apropiado “for a broad range of learners, not only those from privileged or otherwise elite backgrounds” en comparación con el pasado, cuando “learning content through an additional language was either limited to very specific social groups, or forced upon school populations from whom the language of instruction was a foreign language”.

En América del Norte los programas de inmersión están ampliamente disponibles para los estudiantes con diversos orígenes, incluyendo estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico (Caldas & Boudreaux, 1999; Genesee, 2007) y grupos etnolingüísticos minoritarios (Holobow *et al.*, 1991). Por el contrario, algunos autores señalan que los programas AICLE no están disponibles para todos los estudiantes (Mehisto, 2007; Lasagabaster & Sierra, 2010; Bruton, 2011). Mehisto (2007: 63) por ejemplo, señaló que “CLIL can attract a disproportionately large number of academically bright students”. En este sentido, Bruton (2011: 524 citado en Cenoz *et al.*, 2013) también indicó que “many of the potential pitfalls which CLIL might encounter are actually avoided by selecting for these programs students who will be academically motivated to succeed in the FL (foreign language)”.

Por otra parte, AICLE se distingue de la inmersión en la medida en que el idioma adicional que se utiliza en AICLE es una lengua extranjera, el inglés en la mayoría de los casos, y no una lengua segunda lengua hablada localmente. Sin embargo, Eurydice (2006: 8) en un informe indicó que el acrónimo AICLE se usa como un término genérico para describir todos los tipos de disposición en los que una segunda lengua (lengua extranjera, regional o minoritaria y/u otra lengua estatal/oficial) se utiliza para enseñar ciertas materias en el currículum aparte de las propias clases de idiomas en sí.

En América del Norte los programas de inmersión están disponibles en una amplia variedad de idiomas, incluyendo muchos que no se hablan en la comunidad donde se encuentra el programa. Nikula *et al.* (2013: 71) también reconocen que, al igual que en muchos programas AICLE, muchos programas de inmersión actuales se centran en un idioma extranjero.

Otra posible distinción entre AICLE y la inmersión reside en el equilibrio entre el contenido y lenguaje en la clase. Los defensores de AICLE afirman que este es un aprendizaje basado en contenidos. Coyle *et al.* (2010: 1), por ejemplo, manifiestan que “CLIL is content-driven, and this is where it both extends the experience of learning a language, and where it becomes different to existing language teaching approaches”. Obviamente, esto es algo innovador si tenemos en cuenta que AICLE es un enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras porque tradicionalmente los contenidos académicos no se han enseñado a través de una lengua extranjera en contextos europeos.

La distinción lenguaje-contenido se ha invocado más como una característica distintiva de AICLE frente a la inmersión en la medida en que los defensores de AICLE sostienen que hay una integración más sistemática prevista del lenguaje y el contenido en AICLE que en la inmersión (Coyle, 2008; Coyle *et al.*, 2010: 6). Por un lado, los investigadores y educadores que trabajan en programas de inmersión destacan la necesidad de una integración más sistemática, explícita y coherente de la enseñanza de idiomas y contenido (Swain, 1996; Lyster, 2007; Genesee & Lindholm Leary, 2013). Por otro lado, la evidencia de que hay una integración pedagógica más equilibrada de contenido y lengua en AICLE es escasa. De hecho, Dalton-Puffer *et al.* (2009) y Evnitskaya & Morton (2011) señalan que la mayoría de los profesores AICLE son especialistas en las materias sin títulos en lengua extranjera y/o pedagogía de la lengua general y, por otra parte, que las aulas AICLE son como aulas en las que las materias se imparten en el primer idioma. Además, a menudo hay poca colaboración entre los maestros que enseñan la L2 o lengua extranjera en sí y aquellos maestros que enseñan contenidos a través de esos idiomas. Según Lasagabaster y Sierra (2010), los maestros de inmersión son en su mayoría hablantes nativos, mientras que los profesores AICLE por lo general no lo son.

Además de los aspectos citados anteriormente, hay otros que nos sirven para destacar más diferencias existentes entre ambos programas. Aunque los materiales de la lengua materna se utilizan en algunas clases de inmersión para la enseñanza de contenidos (principalmente en los cursos más altos cuando los estudiantes tienen un elevado nivel de la segunda lengua), Ball y Lindsay (2010) explican que los profesores AICLE diseñan sus propios métodos de enseñanza y sus propios materiales, adaptan los materiales de la lengua materna para que sean

adecuados para los estudiantes de la segunda lengua, elaboran materiales de inmersión específicos a nivel local y destacan el papel del lenguaje, mientras que los profesores de inmersión siempre utilizan materiales desarrollados para los hablantes nativos. AICLE en muchas ocasiones requiere una adaptación pedagógica, especialmente en las etapas iniciales. Según Lasagabaster y Sierra (2010), los materiales utilizados en los programas de inmersión están dirigidos a hablantes nativos, mientras que los profesores AICLE utilizan materiales simplificados.

Por otra parte, otra de las diferencias entre AICLE y la inmersión es que la gran mayoría de los programas de inmersión comienzan a una edad temprana, mientras que los programas AICLE muestran ciertas similitudes con los programas de inmersión tardíos implementados en Educación Secundaria en Canadá (Lasagabaster & Sierra, 2010). Dalton-Puffer *et al.* (2010: 1) señalan que AICLE se lleva a cabo generalmente en la Educación Secundaria, después de que los alumnos hayan adquirido las habilidades de alfabetización en su lengua materna. Pero esto no siempre es así, ya que, al igual que hay programas de inmersión temprana, también hay programas AICLE tempranos (Llinares *et al.* 2012: 2). AICLE puede llevarse a cabo en diferentes etapas educativas como son Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria y la Educación Superior (Coyle *et al.* 2010). Según indica Delhaxhe (2008), 16 países europeos, entre ellos España, ofrecen AICLE desde el nivel de Primaria en adelante.

Massler, Stotz y Queisser (2014) diferencian dos tipos de AICLE: AICLE tipo A y el tipo B. Massler *et al.* (2014) consideran que el tipo A, que también incluye la inmersión, se lleva a cabo cuando los objetivos de aprendizaje se basan en el contenido de la materia académica que se enseña por medio de una lengua extranjera y la evaluación se basa principalmente en el contenido. El tipo B se refiere a los programas en los que la enseñanza de idiomas extranjeros se realiza temáticamente y los contenidos de otras materias escolares se utilizan en la clase de lengua. En este caso, los objetivos y la evaluación se centran en la lengua extranjera. Este podría ser el caso de algunos programas donde AICLE se limita únicamente a la clase de lengua extranjera y temas y proyectos del currículum, como el estudio del cuerpo humano o del sistema solar en la clase de lengua inglesa.

En la actualidad se está sufriendo una creciente propagación del uso de AICLE, tanto a nivel europeo como mundial, puesto que los países de la Unión Europea están buscando mejoras de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, los estudiantes, al adquirir competencias en idiomas adicionales, en un futuro estarán mejor preparados para la globalización ya que los programas AICLE proporcionan a los estudiantes más horas de contacto con la lengua extranjera. Muchos investigadores, como Coyle (2007), Järvinen (2007) y Lorenzo *et al.* (2010), han comparado AICLE con grupos de estudiantes que no siguen este programa de aprendizaje y han observado un mayor rendimiento académico en los estudiantes de AICLE.

AICLE tiene como objetivo el pluralismo y el enriquecimiento. Lo que se pretende es formar estudiantes multilingües, capaces de comunicarse con otras personas y favorecer sus habilidades lingüísticas, fomentando así sus posibilidades en el futuro mercado laboral y contribuyendo al desarrollo de las lenguas minoritarias.

En el siguiente apartado, una vez mencionadas las principales características de AICLE y su distinción con los programas de inmersión, vamos a tratar las principales ventajas y desventajas que presenta este programa.

3. VENTAJAS Y DESVENTAJAS

En la reforma escolar recientemente aprobada, AICLE está siendo un tema de máxima discusión. Como la mayoría de los programas educativos, siempre se manifiestan una serie de ventajas y desventajas que nos pueden servir para tener una visión más general de los beneficios y debilidades de este enfoque.

3.1 Desventajas

Muchos países todavía no están preparados para implementar AICLE en las aulas. Este programa está funcionando muy bien pero en realidad está siendo complejo implementarlo. Un país no puede promover AICLE en dos o tres años, sino que se necesita bastante tiempo para que este programa llegue a dar buenos resultados (Graddol, 2005).

Por otro lado, a raíz de este gran avance, la sociedad confía cada vez más en los profesores AICLE, a pesar del bajo dominio que tienen del idioma meta (Langé, 2005), así como la falta de apoyo que reciben de las autoridades educativas y la escasez de programas de formación docente (Pérez Cañado, 2013). Los profesores no sólo deben ser especialistas en las materias, sino que también deben haber recibido formación en pedagogía de la segunda lengua y ser capaces de proporcionar a los estudiantes el idioma que se quiere aprender de manera adecuada, para así alcanzar el éxito en el programa AICLE (Pérez Cañado, 2013: 18). Este programa trae consigo una considerable inversión pedagógica en las prácticas innovadoras, con las que los maestros pueden que no estén familiarizados, puesto que no las han experimentado anteriormente (Pérez Cañado, 2013: 19).

En el futuro se necesitarán en torno a 10 ó 15 años de formación en el conocimiento de lenguas extranjeras y competencias necesarias para que un profesor pueda enseñar una asignatura y 10 ó 15 años de estudios antes de la formación inicial en las universidades (Langé, 2005). Además, los profesores de idiomas carecen de conocimientos sobre las asignaturas, mientras que los profesores de las asignaturas poseen unos conocimientos mínimos de las lenguas extranjeras (Maza Calviño, 2012). Es necesario que los profesores que participan en los programas plurilingües reciban una formación específica para ello, a través de los programas de formación, con la ayuda de las escuelas de idiomas, centros de profesorado, universidades y programas organizados en el extranjero. La formación del profesorado debe llevar consigo una adquisición de técnicas innovadoras y adecuadas de enseñanza para la educación plurilingüe, desarrollo de materiales, el uso de las nuevas tecnologías, conferencias, programas intensivos de idiomas en el extranjero, programas de intercambio de profesores, así como cursos gratuitos para el personal involucrado en la educación plurilingüe en las escuelas de idiomas y otras instituciones. Las nuevas iniciativas políticas incluyen cursos de idiomas específicos para profesionales y también para los padres que envían a los niños a las escuelas bilingües. También cabe destacar las adaptaciones curriculares y diversificación de los estudiantes con necesidades especiales que siguen una educación bilingüe (Graddol, 2005).

Otra de las desventajas es que el plan de estudios ha reducido el tiempo de horas semanales para la enseñanza de las lenguas extranjeras, al igual que ha habido recortes financieros. Se ha

pasado de tener 36 horas semanales en algunas escuelas de Secundaria a tener actualmente 32-33 horas de la oferta escolar. Por lo tanto, para cubrir esas horas, lo que se está pretendiendo es introducir AICLE en todas las escuelas de Secundaria, por lo menos en una asignatura. Se trata de una opción política para una mejor focalización del programa de estudios (Langé, 2005).

Un inconveniente adicional es la falta de materiales necesarios para enseñar AICLE. Las editoriales todavía no han proporcionado dichos materiales, ya que tendrían que personalizarlos para cada país y cada sujeto de acuerdo a su plan de estudios y cultura, con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades lingüísticas y cognitivas (Maza Calviño, 2012). Esto supondría una mayor carga de trabajo para el profesorado, ya que se requiere gran iniciativa y esfuerzo por su parte para crear los materiales y adaptarlos a las necesidades de sus alumnos, así como aprender a colaborar y establecer enlaces con otros contenidos y/o compañeros de idiomas para garantizar la integración (Pérez Cañado, 2013: 19).

El estudiante AICLE tiene un desafío cognitivo mayor porque tiene que aprender un contenido a través de una lengua extranjera. Esto puede dar lugar a que el alumnado se sienta confundido, frustrado o agobiado (Pérez Cañado, 2013: 19). Además, si el alumnado muestra demasiada preocupación con el área de enseñanza puede favorecer la desatención de la enseñanza del idioma formal y también puede conducir a debilitar la L1 (Brown, 2004).

Por otra parte, algunos autores como (por ejemplo, Smith, 2005; Darn, 2006) consideran otra desventaja el “syllabus” (currículum/contenidos), ya que consideran que, precisamente por impartir una asignatura en inglés, se tienen que reducir los contenidos porque no da tiempo a cubrirlo todo como si se estuviera explicando en español (Pérez Cañado, 2013).

Por último, otra de las desventajas más importantes es la evaluación, ya que hay ciertas dudas con respecto a qué evaluar y qué priorizar: (contenidos o lengua), en qué medida hacerlo y con qué instrumentos de evaluación (Pérez Cañado, 2013).

3.2 Ventajas

Todas estas desventajas impiden que AICLE tenga también su lado positivo. Por lo tanto, vamos a pasar a continuación a revisar algunas de las ventajas de este programa.

El hecho de saber más sobre un idioma desarrolla los intereses y actitudes multilingües de los estudiantes, ya que hace que se interesen más por la cultura del idioma sobre el que están aprendiendo (Maza Calviño, 2012). Con la educación bilingüe, los estudiantes construyen el conocimiento y la comprensión intercultural, desarrollan habilidades de comunicación intercultural y promueven la competencia comunicativa intercultural (Pérez Cañado, 2013: 18). AICLE también ayuda a preparar a los estudiantes a ser profesionales flexibles para que puedan adaptarse a las distintas situaciones que se encontrarán a lo largo de su vida personal, social y profesional (Jäppinen, 2006), formando así a ciudadanos de éxito para contribuir a la mejora de la sociedad (Cummins, 1998). Además, AICLE prepara a los estudiantes para la internacionalización y la integración en la UE (Pérez Cañado, 2013: 18).

AICLE se lleva a cabo para modernizar la educación y la metodología (Coyle, 2002, de Bot 2002; Coyle, 2010); fomentar la innovación didáctica (Coonan, 2007; Van de Craen *et al.* 2007); dar nueva vida a las metodologías experimentales centradas en el estudiante, así como los enfoques basados en tareas (Lorenzo, 2007); y, en definitiva, crear un ambiente de aprendizaje más activo alejado de las clases tradicionales (Wolff, 2002). Con este enfoque se pretende diversificar las metodologías (Marsh, 2002; Gimeno Sanz, 2009) y superar la instrucción directa controlada por el profesor, llevando a cabo una metodología socio-constructivista, cooperativa, que mejore el aprendizaje del alumnado (Slavin, 1995; Crandall, 1992, 1994; Troncale, 2002), dirigida por los estudiantes, donde los maestros se convierten en guías y facilitadores de la enseñanza. Se aplica a todos los niveles educativos y ofrece al profesorado perfeccionar sus habilidades en la L2.

Con la implantación de los programas bilingües aumenta la presencia de la lengua extranjera en el plan de estudios, ya que el alumnado recibirá un mayor aumento de *input* y exposición correspondiente a la lengua. Esto da lugar a un aumento de la competencia lingüística y la mejora de la terminología específica de la L2, sin causar daños colaterales en

la L1 (Pérez Cañado, 2013: 16) ni perjudicar tampoco el conocimiento de contenido (Grabe & Stoller, 1997; Cummins, 1999).

Este enfoque también proporciona una gran ventaja a los estudiantes para usar el lenguaje en el aula a través del aprendizaje cooperativo. Con esta metodología, los alumnos tendrán que comunicarse entre sí mediante el uso de una lengua extranjera apropiada para facilitar el trabajo y la comunicación entre ellos. Además, proporciona un entorno de aprendizaje adecuado para potenciar la autonomía del alumnado (Maza Calviño, 2012). Asimismo, este enfoque tiene un efecto positivo en el aprendizaje de idiomas, ya que pone más énfasis en el significado que en la forma. Esto implica que los estudiantes no se tengan que centrar tanto en estudiar los contenidos de memoria (vocabulario, gramática, etc.), sino en adquirirlos, algo que les resultará más fácil y motivador (Maza Calviño, 2012).

El enfoque AICLE también crea las condiciones para un aprendizaje de idiomas naturalista e implícito, ya que se basa en la adquisición del aprendizaje en vez de ser un aprendizaje forzado y consciente. Proporciona un contexto más significativo para el aprendizaje de idiomas, ya que la lengua extranjera se utiliza con fines comunicativos reales. También promueve la negociación de significado, lo que mejora la adquisición del lenguaje y fomenta un aprendizaje más profundo mediante el establecimiento de tareas de comunicación de la lengua extranjera (Pérez Cañado, 2013: 17).

Otro beneficio en el uso de AICLE es que mejora la dimensión cognitiva de los estudiantes, condición indispensable para una mejora de las oportunidades para la adquisición del lenguaje. Avanza el desarrollo cognitivo de los alumnos, la ampliación de sus recursos conceptuales y desarrolla una amplia gama de habilidades (comunicativas, resolución de problemas, pragmáticas e interpersonales) (Pérez Cañado, 2016), por lo que es más adecuado adaptar el idioma en función de la edad de los estudiantes (Maza Calviño, 2012).

Además de las ventajas mencionadas anteriormente, también es importante señalar que AICLE no hace distinciones de clase social y económica y ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender idiomas de una manera significativa. De esta forma, promueve la inclusión social y la igualdad, y por otra parte, ofrece a los estudiantes oportunidades para el

desarrollo lingüístico que se les negó previamente. También puede tener un impacto positivo sobre los alumnos en situación de riesgo (Pérez Cañado, 2013: 17).

4. INVESTIGACIÓN SOBRE AICLE

Tras haber enumerado las principales ventajas y desventajas de este programa, a continuación vamos a analizar los efectos de AICLE a nivel europeo, más específicamente en España, y por último, en Andalucía.

4.1 Europa

La Unión Europea se caracteriza por tener una diversidad de lenguas. De ahí la iniciativa de que los ciudadanos sean capaces de comunicarse, además de en su lengua materna, en otras dos lenguas europeas. Es decir, se pretende formar ciudadanos plurilingües.

Aunque el concepto de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras surgió en la década de 1990, el término fue acuñado en 1994 y lanzado en 1996 por UNICOM, de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia) y la Plataforma Europea para la educación Holandesa (Marsh, 2006; Fortanet Gómez & Ruiz Garrido, 2009). AICLE se considera un programa descendiente de los programas de inmersión francesa, de los modelos de enseñanza bilingües norteamericanos y de las escuelas internacionales de Europa. En los sistemas educativos de 30 países de la Unión Europea se ha implantado este sistema en el currículum, entre los que destacan Finlandia, Suecia, Noruega, Estonia, Italia, Bulgaria y España, entre otros, y tan solo seis países (Portugal, Liechtenstein, Chipre, Dinamarca, Grecia e Islandia) no han puesto en marcha este programa todavía (Eurydice, 2006).

Los enfoques AICLE varían según el país donde se lleven a cabo, ya que cada país tiene una formación académica y lingüística diferente. Pérez Cañado (2012: 319) nos recuerda que Coyle (2007) documentó “216 different types of CLIL programs based on such variables as compulsory status, intensity, age of onset, starting linguistic level, or duration”. A pesar de dichas diferencias, todos los programas AICLE de los países europeos tienen características comunes, como pueden ser la presencia de la misma lengua meta en el currículum (inglés), así como la incorporación de una serie de materias que se imparten a través de él durante al

menos cuatro años (Historia, Geografía, Ciencias y Ciencias Sociales principalmente en la Enseñanza Secundaria y Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria).

En un estudio llevado a cabo por Merisuo Storm (2007) en Finlandia se compararon las habilidades de alfabetización de la L1 de los estudiantes AICLE y no AICLE al inicio de la Educación Primaria y no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, pero sí es cierto que se observó una actitud más positiva hacia el aprendizaje del lenguaje en el grupo de los estudiantes AICLE. Con respecto a la preparación escolar, tampoco se detectaron diferencias significativas. Sin embargo, considerando el género, los grupos AICLE, se nivelaron y en los estudiantes no AICLE aparecieron diferencias significativas a favor de las niñas (Pérez Cañado, 2012: 321).

Jäppinen (2006) examinó los efectos de AICLE en el pensamiento y los procesos de aprendizaje de contenidos con más de 600 estudiantes de 7 a 15 años de edad de 2001 a 2003. Los datos que obtuvo indicaron que estos entornos tenían éxito en la creación de condiciones favorables para el desarrollo de ambos procesos. Por lo tanto, AICLE parece tener repercusiones positivas sobre la adquisición de la materia.

En Suecia, Airey (2006) informó de una falta de diferencias significativas entre las clases monolingües y AICLE con respecto a la competencia general de lenguas extranjeras. Este autor señala dos investigadores -Knight (1990, en Airey, 2006) y Washburn (1997, en Airey, 2004), los cuales midieron dicha competencia lingüística en estudiantes con similares niveles de inteligencia, motivación y variables socio-culturales, pero no detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Pérez Cañado, 2012: 321). Cuando se miden los efectos del dominio de la lectura (Noruega, Hellekjaer, 2004) y la adquisición de vocabulario incidental en AICLE (Suecia, Sylén, 2004) es cuando emergen las diferencias. Los estudiantes AICLE de una escuela de Secundaria sueca superaron a los estudiantes no AICLE en “all the vocabulary areas tested over the course of two years with three separate test rounds” (Pérez Cañado, 2012). Sin embargo, esta investigación se complementa en trabajos posteriores de la autora (Sylén, 2006), donde compara la exposición extracurricular de los estudiantes AICLE y no AICLE de nuevo en la Educación Secundaria, donde

finalmente confirma su hipótesis de partida. Los resultados que obtuvo fueron similares en ambos grupos, pero con resultados más positivos en los estudiantes AICLE (Pérez Cañado, 2012: 321-2).

El Reino Unido tiene una gran importancia debido a su peculiar situación con respecto a AICLE, ya que su lengua, el inglés, es el idioma adoptado en la mayoría de los programas AICLE además de ser una de las más habladas en el resto de Europa. En 2009, Wiesemes llevó a cabo un estudio en el que el enfoque AICLE obtuvo resultados positivos. En este caso, se evaluó el Proyecto de Integración de Contenido y Lenguas (en inglés, Content and Language Integration Project), una iniciativa financiada por el Centro Nacional de Idiomas en colaboración con la Universidad de Nottingham, que “recruited eight successful Secondary schools to teach certain subjects through the medium of French, German, or Spanish” (Coyle, 2006). A través de entrevistas y la observación, el autor concluye que AICLE mejora la motivación y fomenta la reconceptualización de la pedagogía del aula, rompiendo con las barreras departamentales. Este investigador también afirma que “CLIL raises standards in language teaching, has no negative effects on subject learning, and develops better thinking, strategic, comprehension, and speaking skills”. Sin embargo, estas afirmaciones no fueron corroboradas por la metodología de investigación que este empleó.

En países de Europa Central como Holanda, Alemania, Suiza y Austria, también fueron importantes las investigaciones realizadas sobre los programas AICLE. En los Países Bajos, algunos autores como Admiraal, Westhoff y De Graaff (2006) llevaron a cabo una investigación cualitativa con el objetivo de identificar una pedagogía eficaz en la segunda lengua en contextos AICLE a través de una herramienta de observación que comprende cinco supuestos básicos: el maestro facilita la exposición de input en un nivel difícil, el procesamiento centrado en la forma y en el significado, oportunidades para la producción de salida y el uso de estrategias. Después de que estos investigadores observaran, grabaran en vídeo y analizaran nueve lecciones a través de seis sujetos AICLE diferentes con este instrumento, llegaron a la conclusión de que “whole range of teaching performance indicators can be observed in Dutch teaching practice, thereby resulting in what they consider effective CLIL pedagogy” (Pérez Cañado, 2012: 324). En investigaciones llevadas a cabo en Holanda, Finlandia y Austria, se concluye que las actitudes de los estudiantes y de los padres son

optimistas (Romu & Sjöberg Heino, 1999; Södergard, 2006). Esto se corrobora con las investigaciones llevadas a cabo por Seregély (2008), en las que las conclusiones del cuestionario revelan un alto grado de satisfacción entre figuras docentes.

En Suiza se dedicó especial atención a los efectos de AICLE en la competencia oral por medio de la observación en el aula, extractos de lecciones, el análisis de las narrativas y cuestionarios. Stotz y Meuter (2003) por ejemplo, desarrollaron un estudio basado en la escucha y expresión oral en inglés de los estudiantes de una escuela Primaria AICLE en el cantón de Zúrich. Los resultados mostraron que los profesores siguieron en gran medida un “implicit, embedded use of English in CLIL sequences and that few productive opportunities for classroom discourse were provided for the learners, with interaction patterns largely resembling those of most frontal classrooms” (Pérez Cañado, 2012: 324). Debido a los resultados positivos que se obtuvieron en las dos pruebas de competencia oral que realizaron los estudiantes, se decidió introducir el idioma de inglés en la Educación Secundaria, ya que se observó que los estudiantes AICLE superaron a los no AICLE. Sin embargo, los resultados obtenidos para la interacción y producción del lenguaje fueron “more inconclusive” (Pérez Cañado, 2012: 324).

Gassner y Maillat (2006), en cambio, trabajaron con estudiantes de 1º de Bachillerato en un programa francés AICLE llevado a cabo en Ginebra. Usaron tres extractos de un curso de Biología. Sus resultados fueron positivos, ya que se constató que AICLE había dado lugar a avances considerables en cuanto a la competencia pragmática y discursiva.

Por último, en Austria, Ackerl (2007) analizó un total de 10 ensayos en el examen de acceso a la universidad austríaca y se encontró que los estudiantes AICLE no cometían menos errores que los estudiantes no AICLE, pero producían frases más complejas, usaban una mayor variedad de tiempos verbales y tenían un vocabulario más diversificado. Por otro lado, Huttner y Rieder Bünemann (2007, 2010) estudiaron los efectos de AICLE en 1º de ESO en estudiantes austriacos a través del uso de una historia gráfica, concluyendo que “these pupils had a more advanced command over micro-level features (linguistic cohesion) and some macrolevel features (thematic coherence) of the narrative” (Pérez Cañado, 2012: 325).

Por otro lado, Jexenflicker y Dalton Puffer (2010) examinaron los efectos más recientes de AICLE en las habilidades de la lengua inglesa, en las escuelas de Ingeniería Superior de Secundaria en Austria. Los resultados obtenidos fueron que los estudiantes AICLE superaron a los que estudian inglés como segunda lengua en las habilidades lingüísticas y de escritura generales (vocabulario, la ortografía, la precisión y cumplimiento de la tarea), pero no los superaron en el campo de la estructura y organización.

En los países situados al este de Europa, como la República Checa, Polonia y Hungría también se ha implantado el programa AICLE. En Hungría, Bognár (1999) llevó a cabo una investigación cualitativa de los programas AICLE en la que documentó que “65%-100% of CLIL students are accepted by Higher Education Institutions and that the most prestigious universities have recognized the value of bilingual projects by awarding extra exam points” (Pérez Cañado, 2012: 326).

En Italia, en 2009, Infante *et al.* entrevistaron a once maestros con experiencia AICLE por medio de cuestionarios y un seguimiento de las conversaciones telefónicas sobre su trayectoria en este enfoque. Los resultados que se obtuvieron sobre AICLE volvieron a ser positivos, destacando la innovación metodológica y el nivel de reflexión. Los profesores que participaron la consideraron como una experiencia satisfactoria, puesto que, a pesar de los obstáculos que tuvieron que superar (mayor involucración en el trabajo y falta de materiales), confiaron en la eficacia de este enfoque y en la mejora de su enseñanza.

4.2 España

Además del gran éxito que está teniendo AICLE en algunos sistemas educativos europeos, en España también se han adoptado varias iniciativas, lo que ha dado lugar a un incremento de las publicaciones de investigación para demostrar los beneficios que representa AICLE (Bruton, 2011). La decisión de incorporar esta forma innovadora de enseñanza en las escuelas de toda España fue considerada al analizar los bajos resultados de competencia lingüística española que se obtuvieron en el último Eurobarómetro (Lancaster, 2016: 149).

La situación de AICLE en España está teniendo un papel importante dentro del contexto europeo, sobre todo en el transcurso de los diez últimos años, donde está teniendo un

creciente desarrollo (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010). Según afirma Coyle (2010, viii) “Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research”. En España, existe una descentralización del sistema educativo, por lo que cada comunidad autónoma puede establecer sus diferentes planes de estudio, lo que implica que hay diversas formas de implantación de AICLE. De este modo, “drawing an uncomplicated, homogeneous picture of CLIL policy in Spain is an impossibility” (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010: 284).

En España destacan las comunidades de Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha por ser monolingües; por tanto, son comunidades con menor tradición en enseñanza bilingüe. En las comunidades monolingües se ha implantado AICLE recientemente, por lo que hay una escasez de investigaciones y no está tan adaptado como en las comunidades bilingües. La comunidad autónoma de Madrid destaca entre otras áreas monolingües de nuestro país. Tres de los proyectos más importantes han sido el proyecto CLIL dirigido por Ana Halbach en la Universidad de Alcalá de Henares; el proyecto UAM-AICLE por la Universidad Autónoma de Madrid, dirigido por Llinares y Whittaker; y el proyecto UCM-CLUE (Contenido y Lenguaje en la Educación Universitaria) de la Universidad Complutense de Madrid, dirigido por Emma Dafouz.

En la Rioja, el grupo de investigación GLAUR (Grupo de Lingüística Aplicada de la Universidad de La Rioja), con Jiménez Catalán, Ojeda Alba o Agustín Llach, ha llevado a cabo importantes estudios, centrados sobre todo en la adquisición de vocabulario (cf. Agustín Llach, 2009; Jiménez Catalán, Ruiz de Zarobe, y Cenoz Iragui, 2006; Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Ojeda Alba, 2009 – en Pérez Cañado, 2012: 329).

Mientras que en las comunidades monolingües que acabamos de examinar existe poca tradición bilingüe, en las bilingües llevan más de veinte años trabajando con AICLE. Si hablamos de Cataluña, debemos destacar autores importantes como Cristina Escobar Urmeneta, Carmen Pérez Vidal y Teresa Navés. Los estudios realizados por Teresa Navés en el seno del “Language Acquisition Research Group in Barcelona” se han centrado en los efectos de AICLE sobre los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Ambos estudios reflejan resultados favorables para los estudiantes AICLE. En Cataluña se ha implantado

AICLE en los últimos años, pero la falta de continuidad de los programas ha tenido como consecuencia la lejanía de esta comunidad para tener una política AICLE (Navés, 2010).

El primer estudio de Navés se realizó con un total de 837 alumnos de 5º de Educación Primaria a 3º de ESO y en cuyos resultados se reflejó que los estudiantes AICLE superaron a los no AICLE en los cuatro cursos del estudio. En el segundo estudio se trabajó con 695 alumnos desde 5º de Educación Primaria a 2º de Bachillerato, donde nuevamente los estudiantes AICLE obtuvieron resultados positivos a su favor en fluidez, complejidad sintáctica y léxica, y precisión. Además, al comparar los resultados con los cursos superiores, los estudiantes AICLE de 1º y 3º de ESO tendieron a obtener resultados similares a los estudiantes de lenguas extranjeras uno o dos cursos por delante (Pérez Cañado, 2012: 328).

Vila llevó a cabo una investigación en Cataluña en 1988, donde evaluó la inmersión lingüística en una muestra muy amplia de estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales y se obtuvieron unos resultados positivos a favor de la educación bilingüe, ya que fueron perfectamente capaces de adquirir la L2. Estos resultados produjeron un incremento de la autoestima, una valoración social y una actitud positiva hacia la L2. Otro factor que hace posible este éxito es el tipo de comunicación con apoyo contextual en el que el profesor y alumno interactúan y el alumno recibe señales paralingüísticas o claves no verbales (entonación, gestos de apoyo, representaciones físicas de objetos, miradas, redundancias, repeticiones, señalar o tocar objetos,...) por parte de la persona que desea que su mensaje sea comprendido.

La comunidad autónoma del País Vasco destaca dentro del contexto español AICLE debido a su larga tradición en la enseñanza e investigación bilingües. Destacan los estudios de García Mayo, García Lecumberri, Cenoz Iragui, Lasagabaster, Sierra o Ruiz de Zarobe. El País Vasco ha puesto en marcha el programa “Nolega” para regularizar el euskera. Se desarrolla, además, un proyecto de plurilingüismo donde se pretende, junto con los Programas de Innovación, normalizar las dos lenguas oficiales de esta comunidad, así como al menos una lengua extranjera. El estudio de Lasagabaster y Sierra (2009) evidenció que AICLE tiene un efecto positivo sobre las actitudes hacia el trilingüismo.

España destaca por ser uno de los países con escasa tradición bilingüe en general, algo que se está tratando de solucionar con ayuda de AICLE. Nuestra observación se centra en los planes andaluces, puesto que, a pesar de que Andalucía es una comunidad en la que los planes de enseñanza de idiomas han sido escasos y tardíos, es una de las comunidades donde el programa AICLE está cobrando gran importancia y presenta, en nuestra opinión, unos resultados sobre la implantación muy a tener en cuenta de cara a la continuidad de dicho programa.

4.3 Andalucía

Andalucía es una comunidad monolingüe que en los últimos once años ha apostado al máximo por la integración de un idioma extranjero en sus centros escolares, con el fin de incorporarse a las últimas tendencias de enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid y Hughes (2011: 13) caracterizan la situación de Andalucía señalando que “in our case we are dealing with pedagogical bilingualism [...] which is introduced in school curricular in contexts where opportunities for natural communication outside the classroom are significantly less common”. Para ello, el 22 de marzo de 2005 se aprobó el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía con el objetivo de reforzar las lenguas extranjeras en esta comunidad autónoma dentro de una sociedad globalizada y con el propósito de crear ciudadanos plurilingües. Actualmente, 1249 centros escolares andaluces se benefician de este y casi el 22% de los estudiantes andaluces puede tener acceso a la educación bilingüe (Cabezas Cabello, 2010).

Esta red de centros andaluces cubre las tres etapas educativas, es decir, la Educación Infantil, Educación Primaria y la Educación Secundaria. Se adjudican profesores o profesores auxiliares, recursos didácticos y equipos adecuados, programas de formación para profesores y padres y la ampliación del horario para el estudio del idioma extranjero. También se ha incrementado el personal de lengua extranjera; se ha proporcionado apoyo administrativo para las actividades de inmersión; se han establecido equipos didácticos, materiales curriculares específicos y equipos tecnológicos; y se ha introducido el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en estas escuelas. Además, también se tiene en cuenta la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se adaptan las unidades didácticas (integradas y globalizadas) a su aprendizaje, fomentando una actitud positiva y el aprendizaje

significativo. Asimismo, se favorece la creatividad y el entusiasmo de los estudiantes y se facilita estar a la par con las escuelas europeas.

Este plan está constituido por cinco programas que incorporan 74 iniciativas diferentes para mejorar la enseñanza de idiomas en nuestra región. Dichos programas son: el Programa “Centros Bilingües”, el Programa “Escuelas Oficiales de Idiomas”, el Programa “Plurilingüismo y Profesorado”, el Programa “Plurilingüismo y Sociedad” y el Programa “Plurilingüismo e Interculturalidad”. En general, los cinco subprogramas pretenden mejorar las habilidades lingüísticas de la lengua materna de la población andaluza y aumentar no solo la competencia plurilingüe, sino también la competencia comunicativa pluricultural con el fin de salir adelante en un sistema europeo impredecible (Lancaster, 2016: 150).

Andalucía dispone también de una red de 51 Escuelas Oficiales de Idiomas creadas en su mayoría entre los años 1988 y 1992, con el objetivo de dar un salto del monolingüismo al plurilingüismo. Se enseñan determinadas áreas de conocimiento en dos lenguas, lo que permite a los ciudadanos adquirir nuevos conocimientos y prácticas de manera más profunda acerca de otras lenguas distintas a la materna. Así, el bilingüismo se utilizará como un método de erradicación del racismo y la xenofobia que permita aceptar las diferencias sociales, resolver los conflictos sociales de una manera no violenta, asumir responsabilidades, tomar parte en los procesos de toma de decisiones y utilizar mecanismos de protección de derechos de mujeres y de los hombres. Las escuelas recomiendan los programas de intercambio, establecer contacto con otros colegios a través del correo electrónico y sesiones de chat, así como actividades extracurriculares (obras de teatro, festivales,...), con el fin de lograr estos contextos realistas del uso de la L2.

En la última década, las investigaciones sobre AICLE han ido aumentando en la comunidad autónoma de Andalucía por medio de dos proyectos dirigidos por Lorenzo en Sevilla y Madrid en Granada. Con estos dos estudios quedan demostrados una vez más, resultados positivos en AICLE.

Nos disponemos ahora a analizar los únicos cuatro estudios cuantitativos y cualitativos realizados en Andalucía en relación con los programas AICLE. Francisco Lorenzo fue el encargado de dirigir el grupo de investigación en la Universidad Pablo de Olavide (2006) y

Daniel Madrid, en la Universidad de Granada (2007/8), con especial relevancia, junto con las investigaciones llevadas a cabo por Rubio Mostacero en la Universidad de Jaén y Cabezas Cabello por la Universidad de Málaga (2010).

La investigación de Lorenzo *et al.*, en el año académico 2006-2007, fue una de las más importantes, ya que se convirtió en un punto de partida y referencia para las demás investigaciones posteriores. Esta primera investigación sobre los efectos de AICLE en Andalucía contó con la participación de Casal, Moore y Alfonso. Estos autores administraron pruebas basadas en habilidades de lenguaje a 1768 estudiantes (dos grupos bilingües de 4º de Primaria y de 2º de Secundaria y un grupo no bilingüe del mismo nivel) de 61 centros bilingües de Andalucía en inglés, francés y alemán. Estos datos cuantitativos se complementaron con cuestionarios de opinión administrados a los docentes y estudiantes, además de llevar a cabo entrevistas con los coordinadores de las secciones bilingües.

Tras analizar los resultados de las pruebas lingüísticas del alumnado de la sección bilingüe, se observó que todos los estudiantes de 4º de Primaria superan el nivel A1 y los de 2º de Secundaria, el A2. También presentan un desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas comunicativas, destacando la comprensión escrita y la expresión oral. Los grupos bilingües obtienen resultados superiores en comparación con los grupos no bilingües en ambas etapas educativas. Los estudiantes de francés obtienen mejores resultados en las destrezas receptivas, y los de inglés, en las productivas. Además, los estudiantes que se preparaban el francés habían recibido la enseñanza AICLE durante años mientras que los de inglés tan solo la habían recibido durante un año y medio cuando se realizó el estudio. Por otra parte, aunque los resultados de los estudiantes de alemán habían sido positivos, son algo inferiores a los de los otros dos idiomas.

Con respecto al profesorado, mediante cuestionarios a 398 profesores, se demostró que más del 40% de los profesores de Secundaria y el 46% de Primaria tiene una experiencia docente superior a los 15 años. En relación al nivel de L2, mientras que en los idiomas de francés y alemán más del 40% de los maestros poseían los niveles de C2, en inglés un 30% obtenía los niveles de B1 o B2.

Asimismo, participaron 972 familias de los programas bilingües. El 40% de los padres y madres del alumnado bilingüe afirma haber cursado estudios superiores frente a un 2% que no ha concluido los estudios primarios. La mayoría de las familias afirma darle mucha importancia a las notas de sus hijos, al hecho de contar con un lugar adecuado para estudiar y disponer de medios para aprobar (libros, ordenador, etc.). En cuanto a las mejoras necesarias, las familias dan mucha importancia a tener profesores más preparados, destacan la necesidad de hacer intercambios, más horas de dedicación a la L2, más profesores nativos y más práctica oral. Según Lorenzo, Casal y Moore (2009: 433), AICLE ofrece “an extremely rich language learning environment”. Estos autores afirman que este enfoque mejora la cohesión dentro de las escuelas; intensifica la coordinación entre los auxiliares lingüísticos, profesores de lengua extranjera y los profesores del área no lingüística; aumenta el sistema de comunicación entre el contenido y el lenguaje; y favorece una mayor conciencia de los beneficios de este tipo de programas para el aprendizaje de la L2.

Madrid y Hughes (2011) llevaron a cabo otra investigación durante tres años en la que participaron 6 investigadores y 10 colaboradores con el objetivo de suministrar información relevante sobre los efectos de AICLE en Educación Primaria y Secundaria en la L1 y L2 y el conocimiento de la materia. En el curso 2007/2008 se produjo la recogida de datos en Granada, con una muestra de 314 alumnos: 146 de 6º curso de Educación Primaria y 168 de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes AICLE fueron comparados con los no AICLE de los colegios públicos bilingües con una escuela privada “where 50% of instruction takes place in the L2 and with a semi-private monolingual school” (Pérez Cañado, 2011: 396). En cuanto a la competencia lingüística inglés, los grupos privados bilingües superaron a los demás, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, seguidos por el público bilingüe, la concertada y por último, el monolingüe público. Las escuelas bilingües privadas y públicas obtienen resultados significativamente más altos en la Educación Primaria y la monolingüe concertada para el nivel de Secundaria y la escuela monolingüe pública es la que peores resultados obtiene en todos los terrenos.

Rubio Mostacero (2009) llevó a cabo una tercera investigación cualitativa en la provincia de Jaén, en junio de 2005. En esta investigación se analizaron las entrevistas que se realizaron a 20 profesores en cuatro centros de Secundaria con el fin de montar un curso de formación

para profesores de las áreas no lingüísticas sobre la base de sus resultados. Los resultados que se obtuvieron no fueron positivos del todo, ya que se evidenció que los profesores tenían un nivel de inglés mucho más bajo de lo que se esperaba y además se observó una falta generalizada de información y conocimiento sobre los programas AICLE.

A pesar de todos los inconvenientes, la perspectiva del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía fue positiva y optimista ya que los profesores vieron AICLE como un reto profesional y personal. Asimismo, se mostró una cierta preocupación por el efecto que podría causar en los estudiantes el hecho de que los profesores no tuvieran el nivel de inglés adecuado. También se tuvieron en cuenta las opiniones de los padres, así como las de los propios estudiantes. Los últimos eran optimistas mientras que las familias no; ambos pedían una formación óptima del profesorado, que incluyera cursos más prolongados con más de 100 horas de instrucción, materiales y recursos TIC. Rubio Mostacero (2009: 58) concluye que “language is the basic need to teach through CLIL, and only when this need is covered, others may emerge”. Los resultados no fueron del todo positivos ya que la muestra fue muy reducida tanto numérica como geográficamente, puesto que el estudio se realizó únicamente en Jaén. Por otro lado, también había una escasa familiaridad de los informantes con el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía y además, debería haberse entrevistado directamente a los estudiantes y padres sin haberlo hecho a través de los profesores.

Para poder solventar esta última deficiencia, Cabezas Cabello (2010) llevó a cabo otro estudio durante los meses de enero a junio de 2009. En el estudio se entrevistaron a más de 100 maestros y 30 coordinadores en 30 colegios de Educación Primaria y Secundaria en las ocho provincias de Andalucía que están implementando el inglés, francés y alemán a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo. Su objetivo era llevar a cabo un análisis DAFO de la implementación de dicho plan.

Con respecto a las debilidades, hemos de destacar que estas afectan a los maestros, estudiantes, padres, aspectos organizativos y materiales por igual. El principal obstáculo al que se enfrentan los maestros es a la formación: los profesores del área no lingüística carecen tanto de conocimientos lingüísticos como metodológicos y la mayoría de ellos tienen un bajo

nivel de la L2, algo especialmente perjudicial, ya que el autor considera que son aspectos clave en el Plan de Fomento. Por lo tanto, se necesitan profesores más especializados.

Los padres se quejan de que ya no pueden ayudar a sus hijos con sus deberes en la L2, incluso cuando sus hijos están en Educación Primaria. Los estudiantes en sus primeras etapas se agobian y se bloquean, ya que se les exige mucho en la lengua extranjera y les cuesta mucho asimilar el idioma. Los maestros necesitan más tiempo y dedicación para preparar las clases, ya que al explicarlas en una lengua extranjera necesitan más horas de preparación. Por otra parte, hay una falta de apoyo de las autoridades educativas (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). AICLE plantea un mayor nivel cognitivo, lo que está dando lugar a una tasa de abandono del 10% de los estudiantes, ya que estos se ven incapaces de superar esas asignaturas bilingües. Por último, los materiales diseñados a la ligera se vuelven obsoletos, ya que no hacen frente a las necesidades de los estudiantes y los problemas con las conexiones de las TIC impiden el uso de las nuevas tecnologías.

Con respecto a las amenazas, cabe destacar que muchos estudiantes ingleses se han matriculado en los centros bilingües. Por lo tanto, tienden a trabajar menos y ocupar un lugar que debería ser ocupado por otro estudiante cuya L1 no es el inglés. Por otra parte, si la ratio maestro-alumno no disminuye en los grupos bilingües, vamos a llegar a tener estudiantes pseudobilingües, ya que la mayoría del tiempo lo emplearán en hablar la L1 con el profesor.

Si analizamos las fortalezas, Cabezas Cabello documenta “many cognitive, cultural, social, affective and intellectual benefits” (Cabezas Cabello, 2010:84). Hay un mayor dinamismo en la escuela: más actividades, más viajes, intercambios, visitas y proyectos para experimentar el contacto multicultural. Asimismo, mejora la coordinación, la comunicación, el reciclaje, el entusiasmo y la estabilidad para el profesorado. Existe una mayor disponibilidad de recursos TIC y una mayor autonomía de la escuela y la metodología es más comunicativa, oral e integrada. Mejoran las relaciones humanas y la confianza y hay un mayor énfasis en la práctica oral: más inglés todos los días y menos gramática formal.

Por último, las oportunidades que el autor identifica sobre la base de su investigación implican la homogeneización del Plan de Fomento en todas las escuelas y asimilar el aprendizaje de idiomas a los ambientes bilingües reales. También incluye la formación de

profesores tanto lingüística como metodológicamente y se pretende involucrar a los estudiantes y familias de forma activa y facilitar la exposición extramural a la lengua tanto como sea posible. De igual modo, se intenta aumentar la información sobre AICLE para todos los interesados y llevar a cabo una verdadera evaluación externa de los centros del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Igualmente se pretende evitar en lo posible la acumulación de puestos de trabajo en una sola persona: coordinador, director, tutor, etc. Además se facilita el intercambio de materiales entre escuelas bilingües, se ponen en marcha las leyes definitivas que regulan adecuadamente la organización y funcionamiento de las escuelas, se desarrolla una estrategia global para el Plan de Fomento y se busca la mejora continua.

Gálvez Gómez (2013) también realizó una investigación en forma de un análisis DAFO de aplicación AICLE. Los cuestionarios se pasaron a 89 estudiantes, 64 padres y 3 profesores de una escuela primaria bilingüe en la localidad de Mengíbar, Jaén. Los estudiantes eran de segundo y tercero y la mayoría habían participado en el programa bilingüe durante dos o tres años. El principal objetivo es ver cómo está funcionando AICLE con los estudiantes de edades tempranas (Gálvez Gómez, 2013: 116). Las conclusiones que se obtuvieron del análisis DAFO fueron; por un lado, que las fortalezas estaban representadas por una metodología comunicativa y la colaboración de los maestros. Las debilidades implican mayor carga de trabajo y escasez de materiales. En lo que respecta a las oportunidades, afectaron principalmente a la mejora de los niveles de la lengua extranjera y, por último, las amenazas se basaron en la falta de conocimiento del programa y apoyo del gobierno para desarrollar iniciativas.

Los resultados globales revelan actitudes predominantemente positivas tanto en los profesores como en los estudiantes (Gálvez Gómez, 2013). Los estudiantes respondieron positivamente a aspectos relacionados con la competencia y el desarrollo del inglés y la metodología empleada en la clase bilingüe. Los resultados con respecto a los niveles de motivación de los estudiantes en el aula AICLE fueron altos según se mostraron en las investigaciones llevadas a cabo por Lorenzo *et al.* (2009). Los profesores muestran satisfacción por el Plan de Fomento y la metodología AICLE mejora la colaboración de los maestros (Cabezas Cabello, 2010; Gálvez Gómez, 2013; Lorenzo *et al.*, 2009). Ambas

cohortes aceptan la metodología AICLE. Los estudiantes propusieron que podría mejorarse el uso de las TIC como metodología innovadora. Aunque la mayoría de los maestros estaban contentos con su actual nivel de competencia, es evidente que se beneficiarían de cursos de actualización lingüística y formación metodológica continuos bien desarrollados en cuanto a los trabajos internos de AICLE y su aplicación en el aula. Los maestros no estaban del todo satisfechos con el apoyo de las autoridades educativas, un primer obstáculo con el que se encontraron (Gálvez Gómez, 2013).

Por último, hemos de destacar un estudio reciente sobre AICLE llevado a cabo por Lancaster en 2016 en la provincia de Jaén. En dicho estudio diseñó, validó y administró dos conjuntos de cuestionarios a 692 estudiantes y 53 profesores en ocho Institutos de Educación Secundaria con el fin de identificar las actitudes de los estudiantes y profesores hacia AICLE. Se evaluó la competencia y el desarrollo del inglés por parte de los estudiantes y el profesorado, la formación de estos últimos, la metodología empleada, materiales y recursos y las TIC; la mejora y la motivación hacia inglés, y la coordinación y organización (Lancaster, 2016: 148).

Los estudiantes se ajustan de manera competente a la metodología centrada en el alumno y están satisfechos con los materiales incorporados en la clase, siendo estos auténticos, interesantes e innovadores. Los estudiantes creen que la evaluación se lleva a cabo de la manera correcta, aunque no todos los estudiantes están de acuerdo con que se esté incluyendo el componente oral en los exámenes. Los estudiantes apenas participan en programas de intercambio, a pesar de que se les anima de manera adecuada por los profesores y sus familias. Los profesores, al contrario que los estudiantes, manifiestan un aumento significativo de la participación en programas de intercambio.

La evaluación manifiesta una perspectiva predominantemente positiva de las cohortes de los estudiantes y profesores con respecto a la implementación del programa bilingüe en la región de Andalucía (Lancaster, 2016: 148).

Una vez estudiado AICLE en todos los contextos que nos afectan, vamos a pasar a examinar cómo está atendiendo este enfoque a la diversidad, ya que, como hemos visto, la bibliografía que hemos resumido carece de este punto de investigación.

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En efecto, de este resumen actualizado de la investigación llevada a cabo sobre AICLE, se desprende la falta de atención que se le ha otorgado a la diversidad en los estudios realizados hasta el momento. Por tanto, se evidencia la necesidad de incluirlo en futuras investigaciones.

En Andalucía en concreto como se ha podido constatar la atención a la diversidad no está presente en los estudios que se han realizado, de ahí que el núcleo de este trabajo sea examinar cómo se está llevando a cabo la atención a la diversidad en las aulas bilingües. En un aula ordinaria nos vamos a encontrar diversidad de alumnos, diferentes niveles y necesidades; por lo tanto, debemos adaptar los materiales a cada situación. Con la intervención de las familias, la escuela y los demás agentes educativos, debemos desarrollar la potencialidad de los estudiantes tanto como sea posible, superando desigualdades y dificultades. Al igual que es importante que los estudiantes con necesidades educativas especiales (a partir de ahora, NEE) tengan un nivel adecuado de competencia en comunicación lingüística para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, el dominio de las lenguas adicionales es también un requisito indispensable para entender el mundo multilingüe en el que vivimos, dominar la información y participar en la sociedad de manera activa y crítica.

5.1 Definición de diversidad

El principio de atención a la diversidad tiene como objetivo la obligación de que los estados y sus sistemas educativos garanticen a todos el derecho a la educación (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001), reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso y la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994).

La atención a la diversidad también se puede definir como el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con altas capacidades, situaciones de

desventaja sociocultural, discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, entre otros (Educantabria.es, 2016).

A través del Proyecto Lingüístico de Centro se pretende mejorar la calidad y equidad de las lenguas potenciando el desarrollo de la competencia lingüística de cada estudiante y también se presta atención tanto a la diversidad de capacidades como a la diversidad lingüística y cultural presentes en el centro educativo y en el aula. En los centros escolares no existe homogeneidad en los estudiantes, ya que cada uno tiene un estilo y ritmo de aprendizaje diferente, estilos cognitivos y experiencias de aprendizaje diferentes y disimilitudes en las destrezas, capacidades, intereses y motivaciones. Cada estudiante de manera singular tiene características que lo hacen único y a la vez diferente de los demás. La heterogeneidad, por tanto, es una fuente de riqueza y un motor de aprendizaje ya que entre los propios estudiantes se pueden ayudar mutuamente en el proceso de adquisición de aprendizaje aunque lo hagan de formas diferentes.

Además de las características anteriores, las personas también difieren en muchas otras dimensiones y la identidad de cada una de ellas depende en cierto modo de la pertenencia a determinados grupos. Stainback y Stainback, (1999: 38) señalaron que “sólo una exploración sincera y reflexiva de las diferencias puede ayudarnos a comprender y experimentar la diversidad en toda su compleja dimensión”. La diversidad en las aulas se debería considerar no sólo en función de los grupos culturales diferentes presentes en ella o de los niños con necesidades educativas especiales, sino atendiendo a las áreas de diversidad que configuran las identidades de todos los estudiantes que allí se encuentran, conviven y trabajan. Así, habrá que considerar la existencia de diversidad en las aulas en función de las diferencias raciales, de la pertenencia a una etnia y cultura (Barrio, 2008:15). Otra área de diversidad la constituye la pertenencia a diferentes tipos de estructuras familiares. También podemos encontrar diferencias de género e incluso de la orientación sexual (Barrio, 2008:15).

Tras ver la definición de atención a la diversidad, vamos a pasar a ver la legislación en la que se trata dicho tema.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece en el artículo 1

los principios por los que se define el Sistema Educativo Español, siendo el primero de ellos la calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus circunstancias. Por otro lado, el capítulo 1 de dicha Ley, se dedica al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, estableciendo las bases para su atención educativa y su escolarización.

En su desarrollo, el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, recoge que en esta etapa, la organización y desarrollo de las enseñanzas conllevan la exigencia de una permanente atención a la diversidad del alumnado, para lo cual los centros docentes y el profesorado arbitrarán medidas de adaptación del currículo a las características y posibilidades personales, sociales y culturales del alumnado.

La Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 167, 22 de agosto de 2008), establece que se favorecerá una organización flexible, variada e individualizada en la ordenación de contenidos y de la enseñanza en la atención a la diversidad del alumnado. Asimismo, en esta misma Orden, se indica que es necesario prestar una atención especial al “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE), entendiendo por tal el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales” (BOJA 167, 22 de agosto de 2008: 8). En esta misma Orden, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su título II establece que “las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general”.

Dentro de las instrucciones de 22 de julio de 2016 conjuntas de la Dirección General de Innovación y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2016/17, la sexta, “Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” establece que “la enseñanza bilingüe es un programa dirigido a todo el alumnado, y por tanto debe contemplar la atención a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades

específicas de apoyo educativo, haciendo uso para ello, al igual que en la enseñanza ordinaria, de adaptaciones significativas o no significativas y proponiendo alternativas metodológicas y de evaluación acordes con las necesidades de dicho alumnado”. En esta misma, también se establece que “aquellos centros que, por sus especiales características, necesiten realizar algún tipo de adaptación de los aspectos básicos regulados en la Orden de 28 de junio de 2011, deberán elevar su propuesta ante la dirección general competente en temas de plurilingüismo, a fin de que sea valorada”.

5.2 Cómo se está afrontando

Debido a la necesidad de fomentar la enseñanza bilingüe en Andalucía, se elaboró la ORDEN de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Con el antes mencionado Plan Andaluz de Fomento del Plurilingüismo (véase sección 4.3), la comunidad autónoma de Andalucía decidió diseñar una nueva política lingüística en nuestra comunidad autónoma en el marco de los objetivos europeos en esta materia, ya que la integración plena en el contexto europeo exige que el alumnado andaluz adquiera la destreza de comunicarse en diferentes lenguas. De esta forma, la finalidad general de la educación bilingüe pasa a ser el fomento del plurilingüismo y de la diversidad lingüística, utilizando para ello el método natural de inmersión lingüística basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral.

El Proyecto Lingüístico de Centro (a partir de ahora, PLC) apareció en el contexto anglosajón a finales de los años sesenta vinculado a movimientos de innovación educativa como “Language across the curriculum”, el movimiento “whole-language” y la enseñanza centrada en el estudiante (Maybin, 1985; Corson, 1990, 1999; May, 1997; Crowhurst, 1994). En España, desde principios de los noventa (García y Torralba, 1996), el PLC se viene manifestando como una herramienta útil para la enseñanza de lenguas en contextos de educación formal, tanto para situaciones de lenguas en contacto (Cataluña, Euskadi) como para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística tras la aparición de las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación de mayo de 2006.

El PLC es decisivo en relación con la atención a la diversidad ya que es una herramienta fundamental de construcción de escuela inclusiva, puesto que las lenguas son un factor fundamental de inclusión. Por otra parte, gran parte de los problemas a los que se tiene que enfrentar nuestro alumnado son lingüísticos. Por último, la atención a la diversidad requiere una actuación global en distintos ámbitos de intervención y es, por tanto, necesario contemplar desde las estrategias de aula hasta el apoyo en el aula y fuera de ella; desde la adecuación del currículum hasta los aspectos organizativos o la cooperación entre el centro y el entorno (Sáez, 2010).

A lo largo del tiempo se han implementado programas y actuaciones de atención a la diversidad para dar respuesta a las necesidades de determinados grupos de alumnos. El programa de integración atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales y el programa de educación compensatoria atiende al alumnado que se encuentra en situación de desventaja social, bien sea por su pertenencia étnica u origen cultural o por su situación socio-económica (Barrio, 2008). Además, con el objetivo de acercar las enseñanzas plurilingües al alumnado adulto con NEE se puso en marcha la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) a distancia, a la que podrán acceder personas mayores de 18 años o la población adulta que no puede asistir a diario a clase, las personas discapacitadas, las se encuentran en aulas hospitalarias y el alumnado inmigrante con el objetivo de desarrollar sus destrezas comunicativas. Asimismo, los superdotados podrán mejorar su nivel de lenguas extranjeras acorde con sus capacidades, independientemente del centro en el que estén cursando sus estudios.

También se incrementarán los intercambios del alumnado andaluz con los de otros países de la Unión Europea (programa *Sócrates* en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria y programa *Leonardo da Vinci* para la Formación Profesional), con el fin de establecer asociaciones pedagógicas que fomenten el aprendizaje de idiomas, y se llevarán a cabo la realización de prácticas en empresas extranjeras para el alumnado específico de Formación Profesional, al igual que se impulsan el programa *Idiomas y Juventud* y los programas de campamentos de verano de idiomas.

También se puso en marcha el programa *Comenius* para promover el desarrollo de lenguas y el conocimiento intercultural, al igual que para estimular la diversidad lingüística y mejorar la enseñanza y aprendizaje de lenguas se fomentará la Acción *Lingua*. En el marco del Programa *Leonardo da Vinci*, se desarrollarán Proyectos de Movilidad de Apoyo destinados a estudiantes de Formación Profesional y se ampliarán los Proyectos de Competencias Lingüísticas, en los cuales se diseñaran materiales didácticos y métodos pedagógicos innovadores adaptados a las NEE de cada ámbito profesional.

La cultura y las políticas de la escuela deben estar reflejadas en la organización de las prácticas escolares inclusivas, garantizando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta la cultura de la escuela, también se deberán desarrollar las políticas específicas que se orienten a la introducción de objetivos explícitos para promover la inclusión en la planificación y en la gestión de la escuela, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El eje central de la acción educativa será el principio de atención a la diversidad y se deberá recoger en el proyecto educativo y curricular del centro educativo. También es importante establecer tiempos comunes para la coordinación del profesorado, los agrupamientos flexibles del alumnado, la utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles y un estilo dinámico activo y participativo de dirección que introduzca mejoras continuas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Araque & Barrio, 2010).

La atención a la diversidad no es algo exclusivo de alumnos con síndrome de Down o parálisis de algún tipo. La diversidad también incluye a aquellos alumnos que tienen rasgos de sobredotación, es decir, alumnos para los cuales el currículo ordinario queda corto y necesitan una atención mayor para no caer en el aburrimiento y la desmotivación (Ortega, 2004: 123).

Tanto el profesor de idiomas como el planteamiento curricular que este haga, darán respuesta a estas necesidades. Así como el centro dará una respuesta correcta con carácter flexible; es decir, las medidas que se adopten se adaptarán según la evolución del alumno y, en ningún caso se considerarán definitivas. Asimismo, el centro deberá obviar, en ocasiones, partes del currículo y trabajar otras más adecuadas a las necesidades del alumno. El centro también procurará que las áreas curriculares se relacionen lo máximo posible, favoreciendo

así la interdisciplinariedad y la adquisición de elementos comunes a ellas y, por último, el profesor tendrá la libertad para suprimir, añadir, modificar y priorizar contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes (Ortega, 2004).

Dentro de la atención a la diversidad en las aulas bilingües, es fundamental que el docente sepa cómo evaluar a sus alumnos. De poco servirá un proceso que plantee unos objetivos claros, con procedimientos adecuados y una deficiente evaluación del mismo. Al respecto, el Decreto de Evaluación de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 1995) recoge, en los artículos 15, 16 y 17, lo siguiente en cuanto a la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales en los niveles de Primaria y Secundaria.

La primera actuación es el refuerzo educativo como primer paso que el profesor debe dar en su objetivo de favorecer la consecución de los objetivos marcados para el alumno, sin entrar aún en la adaptación. A continuación recurrirá a la adaptación curricular. Se concreta la actuación del docente, que tendrá que eliminar o incluir determinados contenidos para favorecer la consecución de los objetivos planteados en la adaptación. También podrá modificar los criterios de evaluación. El tercer punto de este mismo artículo está bastante alejado de la realidad, ya que son muchos los alumnos que, aún con adaptaciones curriculares individualizadas significativas, no consiguen alcanzar las capacidades propias de la Educación Primaria. Aunque la decisión de adoptar un refuerzo educativo recae sobre el profesor, cuando se lleve a cabo una adaptación curricular significativa, será el Equipo de Orientación Externa, además del Gabinete de Orientación del propio centro quienes elaboren un informe en el que se recojan las necesidades educativas especiales del alumno y, junto al profesor, se elabore una propuesta curricular específica. Esta propuesta será elevada a la Delegación de Educación que dará o no su aprobación. Se debe seguir un proceso de observación de la conducta, el trabajo y rendimiento del alumno para plantearnos la aplicación de una adaptación curricular significativa (Ortega, 2004).

Con respecto al alumnado con discapacidad auditiva, se pretende introducir la mediación a través de la Lengua de Signos en las aulas como medida de atención a la diversidad, evaluar y equilibrar su nivel comunicativo (en lenguaje oral y signado) y su nivel curricular. También se pretende introducir la Lengua de Signos Española como contenido curricular oculto (ya

que no es viable el considerarlo como una materia curricular propiamente dicha) y abordar a un nivel muy básico otras lenguas de signos que les enriquezcan y hagan sentir ciudadanos del mundo. Asimismo, es necesario realizar las pertinentes adaptaciones curriculares, siempre que sea preciso, y recopilar y elaborar todo el material que sea posible, adaptado a las necesidades del centro y del propio alumnado (López, 2007). En el caso de las personas sordas, con discapacidad auditiva o sordociegas, la educación bilingüe se lleva a cabo en torno a dos lenguas: las lenguas orales reconocidas oficialmente y la lengua de signos española (Proyecto de Ley de Lengua de Signos en López, 2007: 5).

Una vez visto cómo se está afrontando la diversidad en los ámbitos escolares bilingües, vamos a pasar a ver cuáles son los principales retos de la atención a la diversidad en un aula bilingüe.

5.3 Principales retos

En la implementación de un plan de estudios, las escuelas deben basarse principalmente en el aprendizaje y los logros de los alumnos, tanto dentro como fuera de la escuela. Los estudiantes bilingües tienen la ventaja de tener una alta experiencia en diferentes idiomas. Sin embargo, muchos de estos estudiantes requieren un apoyo adicional para mejorar su progreso en el colegio y alcanzar el máximo potencial, ya que encuentran dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder al currículo propio de su edad. A continuación, vamos a identificar los retos más importantes cuando se trabaja con alumnos bilingües.

Uno de los aspectos a destacar es establecer una enseñanza eficaz, es decir, proporcionar un entorno de aprendizaje apropiado, tener altas expectativas, utilizar las estrategias adecuadas y tener una vigilancia y un seguimiento diario para conseguir el logro de dichos estudiantes (Foghlam, 2006: 2).

Por otra parte, las escuelas bilingües pretenden valorar y promover la lengua materna de los estudiantes y proporcionarles oportunidades para que la utilicen y desarrollen. El hecho de que los estudiantes estudien los contenidos en inglés les supone un mayor desafío cognitivo; por lo tanto, necesitan apoyo del personal en el desarrollo de sus experiencias para apoyar a los estudiantes bilingües (Foghlam, 2006: 2).

Además, el principal reto de la sociedad actual es el desarrollo de la convivencia entre sus habitantes. Un aula estará compuesta por una diversidad de estudiantes, los cuales aprenderán a respetar las diferencias en aras de mejorar la convivencia, buscando en ella el enriquecimiento para todos. Por tanto, la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que se fundamente en la capacidad de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado, es decir, adaptar la enseñanza a sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones (Araque & Barrio, 2010).

Otro de los retos más importantes que buscan las escuelas es la inclusión en las aulas incorporando la atención a la diversidad en relación con las lenguas, ya que estas son un factor fundamental de inclusión. Es importante prestar atención a la diversidad porque muchos problemas con los que se tiene que enfrentar el alumnado son de tipo lingüístico. Debemos contribuir a que un estudiante pueda comunicarse con normalidad, favoreciendo su participación y éxito en la escuela, a pesar de la discapacidad que pueda tener o de la lengua materna que hable. Las escuelas deben promover la igualdad y ayudar a que cada alumno se beneficie de la educación tanto como sea posible, garantizando que los alumnos bilingües tengan pleno acceso al plan de estudios general y se les dé la oportunidad de aprender junto con los hablantes de inglés (ya sean maestros nativos o profesores españoles bilingües) (Foghlam, 2006).

Otro de los retos que se plantean los colegios y las autoridades es elevar el nivel de la educación para todos. Se deben tener claros enfoques para abordar los bajos rendimientos y asegurarse de que todos los estudiantes bilingües alcanzan su máximo potencial. Este progreso y la consecución de todos los estudiantes bilingües deben estar siempre controlados por el profesorado (Foghlam, 2006). Por otra parte, las escuelas deben establecer entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces, asegurarse de que se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes bilingües, en inglés, y, cuando sea posible, en su lengua materna (Foghlam, 2006).

Todos los retos mencionados anteriormente deben estar presentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se debe favorecer en todo momento el amplio abanico de oportunidades que se le ofrece al alumnado, fomentando la inclusión en el aula y manteniendo

el mayor tiempo posible en el aula ordinaria al alumnado que necesita una atención especializada, ya que de lo contrario podrían sentirse excluidos o marginados. A continuación, vamos a mencionar las posibles soluciones que debe tener en cuenta el profesorado en el aula para solventar los posibles problemas que se puedan presentar.

5.4 Posibles soluciones

Una vez vistos los principales retos, a continuación vamos a proponer posibles soluciones para superar dichos retos y ejemplos de actividades para trabajar cada una de las soluciones. Cada actividad estará claramente relacionada y justificada como ejemplo de cada solución.

Debido a la variedad de dificultades y características diferentes de los individuos que podemos encontrarnos en el aula, como hemos visto en los apartados anteriores a este, no es conveniente adoptar un único modelo metodológico en el aula, por eficiente que sea.

La aplicación de la citada normativa (véase sección 5.1) ha permitido que el sistema educativo andaluz cuente con una respuesta adecuada a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, proporcionando los recursos y apoyos necesarios para lograr el máximo desarrollo posible de las capacidades de dicho alumnado en el marco de una escuela inclusiva.

Durante el período de vigencia de la normativa a la que se refieren los párrafos anteriores, se ha constatado la necesidad de aclarar y homologar actuaciones en todo el territorio de Andalucía. Todo ello con el único fin de articular un proceso de valoración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que se oriente hacia la puesta en práctica de las medidas educativas que mejor se ajusten a cada alumno y garantizar una escolarización y dotación de recursos ajustada a las necesidades del alumnado.

Entre las medidas cabe destacar dos tipos en relación con la atención a la diversidad. Por un lado, en las medidas genéricas encontramos la elección de estrategias de enseñanza de lenguas más eficaces (enfoque orientado a la acción, enfoque basado en tareas, AICLE...) y la gestión de recursos en el aula y en el centro (aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, adultos voluntarios en el aula, etc.). También es importante el uso de las TIC (búsqueda de

información, participación en redes sociales, construcción social del conocimiento), apoyo en grupo ordinario, agrupamientos flexibles y adaptaciones no significativas del currículo. Asimismo, toman importancia las medidas de apoyo y refuerzo fuera del horario escolar y plan específico e individualizado de refuerzo o recuperación (si se permanece un año más en el mismo ciclo), desdoblamiento de grupos, plan específico personalizado (si no se promociona de curso), plan de atención específico (alumnos con graves carencias en el momento de incorporarse al primer curso), e integración de materias en ámbitos y programas de diversificación curricular (Araque & Barrio, 2010).

Las medidas específicas, en cambio, se adaptan según la necesidad que tenga un estudiante en un momento determinado del trabajo escolar, aunque habrá medidas específicas que deberán mantenerse activas tanto tiempo como lo requiera el estudiante. Entre estas medidas específicas de atención a la diversidad desde el PLC se pueden incluir la evaluación del alumnado y búsqueda de información sobre temas relacionados con la competencia comunicativa del alumnado (discapacidad, lengua materna del alumnado, etc.). También tiene importancia la intervención en relación con alteraciones del lenguaje oral y escrito y el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y la enseñanza del español como nueva lengua a estudiantes hablantes de otras lenguas. Asimismo, serán necesarias las adaptaciones curriculares significativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales; flexibilización de la escolarización, para alumnos con altas capacidades; para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo, escolarización en un curso inferior con medidas de refuerzo (cuando hay un desfase superior de más de un ciclo) y atención específica para quienes no conozcan la lengua castellana (Araque & Barrio, 2010). En todo caso, estas medidas, tanto genéricas como específicas, se deben desarrollar, siempre que sea posible, en un grupo ordinario a tiempo completo y, cuando sea necesario, con apoyos dentro del grupo.

Por lo tanto, para dar respuesta a la diversidad en las aulas bilingües se necesita poner en práctica una metodología diferente o alternativa en la que el profesorado pueda atender a todo el alumnado, empleando tantos métodos como sean necesarios para que los estudiantes saquen el máximo provecho de su aprendizaje. Algunas pautas metodológicas que se pueden poner en marcha incluyen la comunicación directa cara a cara del estudiante con el hablante o nativo de la lengua que se quiere aprender y participar en las conversaciones tanto con un

papel de emisor como receptor (Barrera, 2009). Un ejemplo de actividad para esta solución es la siguiente:

El profesor pedirá a los estudiantes que piensen un tema sobre el que les gustaría hablar. Algunos de los temas que los estudiantes elegirán serán los siguientes: *football, friends, free time and hobbies, fruits and vegetables y holidays* entre otros. Una vez elegido el tema, los niños tendrán que poner frases y palabras clave sobre su tema.

Tras elegir el tema, el profesor hará grupos de cinco personas, equilibrándolos según el nivel de los estudiantes, e incluyendo en todos los grupos los niños que necesiten especial atención. Entre los componentes de los distintos grupos irán practicando sus temas mientras el profesor irá uno por uno comentando el tema elegido, haciéndole preguntas y estableciendo un diálogo donde tanto el profesor como el estudiante se intercambiarán los papeles de emisor y receptor. Veamos un ejemplo:



Ejemplos de preguntas del profesor al alumno:

Where do you spend your holidays?

What do you visit when you go to that city?

Which means of transport do you use to travel there?

Posibles respuestas del alumno:

Every summer I go to Paris.

I go with my family and two friends.

I go by plane.

El alumno también podrá hacerle preguntas al profesor:

Where do you spend your holidays?

What city do you visit?

Have you ever visited Paris?

Además de la conversación cara a cara, también se pretende que el alumnado participe directamente en las interacciones comunicativas auténticas en la lengua extranjera, por ejemplo, interviniendo en clase de manera activa, realizando teatros en el aula de manera que participen todos los estudiantes de igual manera, elaborando trabajos cooperativos y participando como uno más del grupo. También es recomendable hacer ejercicios de repetición y actividades donde se trabaje mucho la L2, reduciendo poco a poco el uso de la lengua materna (Barrera, 2009).

Un buen ejemplo de actividad de trabajo cooperativo es el teatro. En clase el profesor hará grupos de cinco o seis alumnos, dependiendo del número de personajes de cada cuento, e interpretarán cada uno su papel dentro del cuento que se le asocie. Este tipo de actividad favorece la cooperación, el papel activo de todos los alumnos, además de mejorar el uso de la L2. En estos teatros podrá participar el profesor de lengua extranjera y el profesor de apoyo, por ejemplo con el papel de narrador, para que así sea una actividad lúdica y motivadora. El teatro se podrá trabajar incluyendo una vestimenta y escenarios adecuados. Un ejemplo de teatro puede ser el siguiente de *Little Red Riding Hood*.

LITTE RED RIDING HOOD	
Play Scripts for Children	
	OBRA DE TEATRO BILINGÜE
CAPERUCITA ROJA	
CHARACTERS (6 children) Narrator / Little Red Riding Hood / Mother / Wolf / Granny / Woodcutter	
PERSONAJES (6 niños) Narrador / Caperucita Roja / Madre / Lobo / Abuelita / Leñador	
Narrator	Once upon a time there was a girl called Little Red Riding Hood...
Narrador	<i>Había una vez una niña llamada Caperucita Roja...</i>
Mother	Granny is ill in bed. Be a good girl and take her some food, will you?
Madre	La abuelita está en cama enferma. Sé una buena niña y llévale algo de comer, ¿de acuerdo?
Riding hood	OK, mum. I'll go there with my basket.
Caperucita	De acuerdo, mami. Allí iré con mi canasta.
Mother	Here there is a cake, some bread and honey.
Madre	Aquí tienes un pastel, algo de pan y miel.
Riding hood	OK, mum. I will follow the path in the woods.
Caperucita	De acuerdo, mami. Seguiré el sendero del bosque.
Mother	Yes. Please go straight to Granny's and don't speak to any strangers!
Madre	Sí. Por favor vete directo a la casa de la abuelita y ¡no hables con ningún extraño!
Narrator	Little red riding hood is looking for some flowers for her granny when she meets a wolf...
Narrador	<i>Caperucita está buscando flores para su abuelita cuando se encuentra con un lobo...</i>

Wolf	Where are you going, sweet thing?
Lobo	<i>¿Hacia dónde vas, dulzura?</i>
Riding hood	To visit my Granny who is very ill. She lives in the yellow house on the other side of the woods.
Caperucita	<i>A visitar a mi abuelita que está enferma. Vive en la casa amarilla del otro lado del bosque.</i>
Wolf	You don't say! Allow me to escort you. You never know what you may find in the woods.
Lobo	<i>¡No me digas! Déjame acompañarte. Nunca se sabe que puedes encontrar en el bosque.</i>
Riding hood	Thanks! You are very kind, Mr. Wolf.
Caperucita	<i>¡Gracias! Es usted muy amable, Sr. Lobo.</i>
Wolf	Oh, look at these pretty flowers here! Why not pick a few. Grannies love flowers, you know.
Lobo	<i>Oh ¡Mira estas hermosas flores! ¿Por qué no recoger algunas? Sabes, a las abuelas les encantan las flores.</i>
Riding hood	Thanks, good idea! I will pick some flowers for Granny.
Caperucita	<i>¡Gracias, buena idea! Recogeré unas flores para abuelita.</i>
Narrator	But while Little Red Riding Hood was picking a pretty bouquet, the clever wolf ran to Granny's house and knocked at the door...
Narrador	<i>Pero mientras Caperucita Roja recogía un hermoso ramo, el hábil lobo corrió a la casa de la abuela y golpeó a su puerta...</i>
Granny	Who is it?
Abuelita	<i>¿Quién es?</i>
Wolf	It is I, your "delicious"... uhhm darling grand-daughter.
Lobo	<i>Soy yo, tu "deliciosa!... uhhm querida nieta.</i>
Granny	Oh come in, honey. The door is unlocked.
Abuelita	<i>Ah entra, querida. La puerta está sin llave.</i>
Wolf	Hello Granny. Surprise!!!!
Lobo	<i>Hola abuelita. ¡¡¡¡¡Sorpresa!!!!</i>
Granny	Ohhhh! Help!!!! Help!!!!
Abuelita	<i>¡Ohhhh! ¡¡¡¡¡Socorro!!!! ¡¡¡¡Socorro!!!!</i>
Narrator	And the wolf gobbled Granny right up. Then he put on her nightcap and went to bed. Little Red Riding Hood knocked at the

	door...
Narrador	<i>Pero el lobo se devoró a la abuelita sin vueltas. Luego se puso su gorro de dormir y se metió en la cama. Caperucita Roja golpeó a la puerta...</i>
Wolf	(There comes my dessert...) Who is it?
Lobo	<i>(Ahí llega mi postre...) ¿Quién es?</i>
Riding hood	It is I, your little grand-daughter.
Caperucita	<i>Soy yo, tu nietecita.</i>
Wolf	Come in, darling. The door is unlocked.
Lobo	<i>Entra, querida. La puerta está sin llave.</i>
Riding hood	Hi! Ohhh, Granny, what big eyes you have!!
Caperucita	<i>¡Hola! Ohhh, abuelita, ¡¡qué ojos tan grandes tienes!!</i>
Wolf	The better to see you, my dear.
Lobo	<i>Para verte mejor, tesoro.</i>
Riding hood	And Granny, what long arms you have!!
Caperucita	<i>Y abuelita, ¡¡qué brazos tan largos tienes!!</i>
Wolf	The better to hug you, my dear.
Lobo	<i>Para abrazarte mejor, tesoro.</i>
Riding hood	But Granny, what big teeth you have!!
Caperucita	<i>Pero abuelita, ¡¡qué dientes tan grandes tienes!!</i>
Wolf	The better TO EAT YOU, my dear!!
Lobo	<i>¡¡Para COMERTE mejor, tesoro!!</i>
Narrator	And the wolf gobbled Little Red Riding Hood right up. He was so pleased that he fell asleep and started snoring loudly. But a woodcutter passing by was alarmed...
Narrador	<i>Y el lobo se devoró a Caperucita Roja sin vueltas. Estaba tan satisfecho que pronto se quedó dormido y empezó a roncar ruidosamente. Pero un leñador que por allí pasaba se alarmó...</i>
Wolf	(snoring) Grrrrrrr Grrrrrrr ssss...
Lobo	<i>(roncando) Grrrrrrr Grrrrrrr sssss...</i>
Woodcutter	That doesn't sound like Granny. I will go inside and see what is happening.
Leñador	<i>Ese sonido no parece de la abuela. Entraré a ver qué está pasando.</i>
Narrator	And so the brave woodcutter went inside, killed the sleeping wolf, cut it open and out jumped Granny and Little Red Riding Hood...

Narrador	<i>Y así fue que el valiente leñador entró, mató al lobo que dormía, le abrió la panza y, de un salto, salieron la abuelita y Caperucita Roja...</i>
Riding hood	Thank you very much!!
Caperucita	<i>¡¡Muchísimas gracias!!</i>
Granny	We are ever so grateful!!
Abuelita	<i>¡¡Le estaremos siempre agradecidas!!</i>
Woodcutter	That wicked wolf won't trouble you again!!"
Leñador	<i>¡¡Ese malvado lobo no las volverá a molestar!!</i>
Narrator	Little Red Riding Hood promised never ever to speak to another stranger – and she never did. And they all lived happily ever after.
Narrador	<i>Caperucita Roja prometió no volver a hablar con extraños nunca más – y no volvió a hacerlo. Y todos ellos vivieron para siempre felices.</i>

Fuente: <http://stefhanymontillaenglishteacher.jimdo.com/obras-de-teatro-cortas-en-ingles-para-ni%C3%B1os/>

En la página web citada podemos encontrar más variedad de teatros para poner en práctica.

Asimismo, es conveniente que el profesorado diversifique las tareas, es decir, que programe una tarea para diferentes niveles de complejidad y para que se pueda trabajar tanto individualmente como en parejas. Con el trabajo cooperativo también se motiva a los niños ya que el hecho de trabajar en grupo hace que los estudiantes aprendan unos de otros y trabajen en equipo (Barrera, 2009). Con este tipo de aprendizaje, cada alumno puede desarrollar un papel diferente dependiendo de sus posibilidades (moderador, portavoz, coordinador de la tarea, observador) (Jiménez, 2012).

Otras medidas de atención a la diversidad en un marco bilingüe son prever la heterogeneidad del alumnado (intereses, motivación, estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje) a la hora de diseñar tareas y actividades y clasificar las actividades según su objetivo (introducción y motivación, conocimientos previos, desarrollo, de consolidación, de refuerzo, de recuperación, de ampliación). También se puede programar tareas que propicien el reciclaje de contenidos, técnicas, conceptos previos, actividades que fomenten la interacción y la cooperación entre el alumnado y hacer agrupamientos del alumnado, fomentando el trabajo individual, por parejas o en pequeños grupos (Jiménez, 2012).

Los materiales AICLE son cognitivamente muy exigentes para los estudiantes debido a que tienen que aprenderse los contenidos en una lengua adicional. Sin embargo, esta carga cognitiva excesiva puede evitarse mediante la incorporación de un mayor *scaffolding* (andamiaje) y otros mecanismos de apoyo al estudiante para ayudar a los estudiantes a alcanzar mucho más allá de lo que podían hacer por su cuenta. Estos materiales de aprendizaje de calidad ayudan a los estudiantes a construir una sensación de seguridad en la experimentación con el lenguaje, el contenido y la gestión de su propio aprendizaje. Además, los materiales AICLE son altamente integradores y ayudan a aumentar la probabilidad de que tanto el contenido como el aprendizaje de idiomas sean significativos (Mehisto, 2012).

Lo ideal sería que todos los materiales de aprendizaje estuvieran diseñados para apoyar a los estudiantes y profesores, no limitarlos. Cada maestro determinará cómo y en qué medida se utilizarán los materiales de aprendizaje. Los materiales deben construir la motivación intrínseca para resolver problemas y aprender. También deben guiar a los estudiantes bilingües en la búsqueda y uso de otros recursos para el aprendizaje. Además, es importante que los materiales de aprendizaje ayuden a los estudiantes a entender su papel en la familia y otras agrupaciones, para que los estudiantes puedan hacer una contribución positiva en esos contextos. Los materiales animan a los estudiantes a tratar a los demás con respeto, y promover un comportamiento que refleje un sentido de responsabilidad educado, racional y activo. Estos materiales promueven progresivamente el sentido de pertenencia de los estudiantes y el compromiso como ciudadano de su propio país, de la Unión Europea y del mundo en general (Mehisto, 2012).

Los materiales de aprendizaje deben transmitir información, promover el pensamiento crítico y creativo, la discusión y la autonomía del alumno. Al mismo tiempo, estos materiales ayudan a los estudiantes a reconocer las limitaciones de su pensamiento y el aprendizaje actual en el que se encuentran. Así, ayudarán a los estudiantes a entender cuándo necesitan ayuda adicional. El contenido y las ilustraciones de los materiales deben evitar prejuicios y estereotipos que inciten a la clase social, género, estilo de vida cultural étnico o de prejuicio racial; de esta manera, ayudarán a los estudiantes a desarrollar la alfabetización mediática, favorecer la inclusión y evitar los prejuicios (Mehisto, 2012).

El aprendizaje a través de proyectos es otra técnica que genera un aprendizaje constructivo y autónomo. Es decir, se parte de las ideas previas del alumnado sobre un tema y a partir de ellas, se elabora un plan de trabajo marcando los objetivos que se quieren conseguir. De esta manera, el profesorado intenta evitar en la medida de lo posible el uso del libro de texto como único recurso de aprendizaje. Esta forma de trabajo también favorece al alumnado con necesidades especiales, ya que se les puede adaptar la tarea o trabajar en función de sus limitaciones. Debido al tiempo que se necesita para su elaboración, se suelen realizar uno por cada trimestre (Barrera, 2009).

Un ejemplo del proyecto en el área de ciencias sociales es el siguiente.

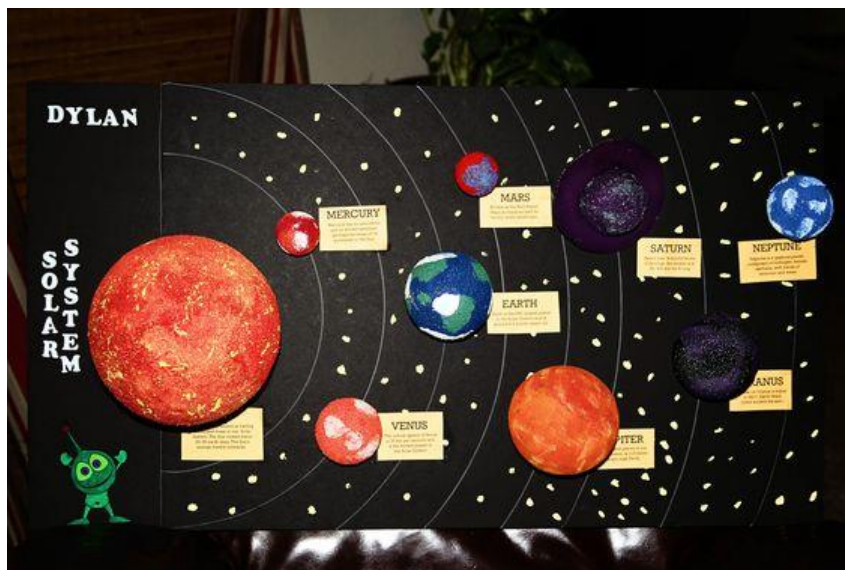
¿Cómo enseñamos el Sistema Solar a nuestro alumnado teniendo en cuenta la diversidad en el aula?

El objetivo principal sería enseñar a los estudiantes de 2º curso de Educación Primaria los planetas que conforman nuestro Sistema Solar y llevarlo a la práctica mediante la realización de una maqueta. Para ello los estudiantes en el aula de informática utilizarán los ordenadores para consultar información en internet sobre el Sistema Solar y recopilar toda la información necesaria para hacer el proyecto. Esta tarea puede hacerse tanto individualmente como en grupos. Es aconsejable hacerla en grupos (2-5 personas) para que así puedan ayudarse entre ellos en la búsqueda de información.

En otra sesión, se hará una lluvia de ideas con la información que han obtenido y por grupos (3-4 personas) se centrarán en un elemento de la maqueta que se quiere elaborar. La idea es que los grupos tengan pocos componentes para que así trabajen todos y aprendan lo máximo posible de lo que están haciendo. Cada grupo buscará información acerca del planeta que le corresponda: distancia desde el Sol, posición en el Sistema Solar, temperatura, tamaño, radio, dependiendo del nivel de dificultad que haya en la realización de las tareas de cada grupo, se le asignará a un alumno u otro en función de su nivel cognitivo que posea.

El alumnado en todo momento contará con el apoyo de su profesor de inglés y si el colegio cuenta con profesor nativo, también irá explicando en cada momento la tarea a realizar.

Un ejemplo en la realización de esa maqueta sería el siguiente (Imagen 1: proyecto Sistema Solar):



Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/351140102170074598/>

Para poder aplicar este proceso en el aprendizaje del idioma, el profesorado actuará de guía y dirigirá al grupo hacia la consecución de los objetivos marcados. Además de esto, para poder satisfacer las necesidades del alumnado que precisa una atención personalizada, el profesor deberá elaborar un seguimiento muy detallado de cada alumno y sobre todo, de aquellos que están diagnosticados como alumnos con características especiales. Programará las unidades didácticas de manera que los objetivos los pueda ajustar al nivel de competencia de los diferentes alumnos y también deberá animar al alumnado con necesidades especiales a integrarse en el grupo a partir de tareas propuestas en clase y repartiendo a dicho alumnado en diferentes grupos, evitando que se unan y ellos mismos se marginen del resto del grupo. Además, el profesorado deberá escuchar las normas propuestas por el equipo de coordinación pedagógica respecto al alumnado con necesidades especiales y coordinarse con las familias (Barrera, 2009).

Los profesores de apoyo trabajarán colectivamente con los maestros de audición y lenguaje, desarrollando programas de trabajo con la finalidad de que el alumnado permanezca el mayor tiempo posible dentro de su aula. Así, los maestros pueden trabajar dentro de las aulas ordinarias junto con los tutores atendiendo a las exigencias curriculares y apoyándose en

las dos lenguas, la lengua oral y la lengua de signos. Con esta forma de trabajar, las diferentes tareas de clase serán más efectivas y se potenciará la colaboración entre el tutor y los especialistas. Se trata de trasladar la intervención logopédica al aula, creando un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común (Araque & Barrio, 2010).

Otro recurso que facilita la atención a la diversidad es el hecho de trabajar haciendo uso de rincones. En la materia de inglés se consideran rincones (también llamados zonas de trabajo específico) el aula de idiomas, el aula de informática y el aula de usos múltiples (Barrera, 2009). El aprendizaje por torneos es otra técnica empleada para trabajar en grupo. Se hacen pequeños grupos y tienen que resolver un problema; el grupo que lo resuelva correctamente con mayor agilidad sería el ganador. Es muy importante que en la agrupación se tenga en cuenta el alumnado con necesidades especiales y que participe en la actividad (Barrera, 2009).

Por lo tanto, lo significativo de todas estas pautas metodológicas es el hecho de trabajar en parejas o en grupo, aprendiendo de forma autónoma y dejando a un lado el libro de texto; no ignorarlo completamente, pero usarlo como un recurso más dentro del aula. Al trabajar siguiendo esta metodología resulta mucho más asequible ofrecer una educación más personalizada al alumnado con necesidades especiales (Barrera, 2009).

Además, también pueden participar en la dinámica del aula el profesorado de refuerzo, auxiliar de conversación y ayudante *Comenius*. Entre las funciones de este último caben destacar las siguientes: ayudar en la enseñanza en el aula, apoyar el trabajo en grupo del alumnado, enseñar mediante proyectos, y mejorar la comprensión y expresión del alumnado en otras lenguas. Asimismo, debe enseñar la lengua materna del ayudante, difundiendo información sobre su cultura. También ofrece apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, colabora con el alumnado y profesorado del centro en actividades extraescolares y presenta o refuerza la dimensión europea en el centro de acogida (Jiménez, 2012).

Un ejemplo de actividad donde participe el auxiliar de conversación y profesorado de refuerzo es el siguiente. Tras trabajar el tema de los animales y sus características, en grupos de 4-5 alumnos, el profesorado organizará una salida extraescolar al zoológico más cercano o

a una granja, para que ellos mismo puedan ver el hábitat donde viven los animales, cómo se desarrollan y cómo crecen.

Where do the animals live?

1. Colour domestic animals blue and wild animals red. Put their names under each.



Fuente: <http://es.slideshare.net/iosunepb/fichas-con-animales>

2. Complete the table with the characteristics of the above animals. Look at the example.

Animal	Group (mammal, bird, reptile...)	Structure (vertebrate or invertebrate)	Reproduction (oviparous, viviparous)	Nutrition (carnivore, herbivore, omnivore)	Habitat (land, air, wáter)
Dog	Mammals	Vertebrate	Viviparous	Carnivore	Land

Tabla 1: Elaboración propia

Una vez que los estudiantes hayan aprendido las características que diferencian a los distintos animales, el profesorado organizará una salida extraescolar a una granja y un zoo, acompañados del auxiliar de conversación y el profesorado de refuerzo correspondiente, donde se les irá explicando en inglés los animales que se irán viendo.

Este tipo de aprendizaje es experiencial, donde los estudiantes construyen su propio conocimiento, adquiriendo habilidades y destrezas, directamente desde la experiencia. Dicho aprendizaje es una técnica muy beneficiosa, ya que al tratarse de experiencias vividas por el propio alumnado a través de un trabajo de investigación, es muy fácil conseguir que los alumnos con necesidades especiales la realicen.

También se tendrá en cuenta la organización de espacios y tiempos. Respecto a los espacios, se tendrá en cuenta que favorezcan la participación, los desplazamientos en las actividades de movimiento, la autonomía, el trabajo en grupo y el individual. La organización del tiempo dependerá de las actividades que se realicen y sobre todo del ritmo del grupo. Siempre se cumplirá el principio de inclusión para que ningún alumno/a pueda quedar excluido de los demás compañeros y siempre se sienta integrado en el aula.

El objetivo principal es que todo el alumnado desarrolle las mismas capacidades lingüísticas, aunque el nivel de logro sea diferente en cada caso y para aprender una segunda lengua sea necesario que el alumno cuente con refuerzos y recursos, que deberán ponerse a su disposición en todo momento por razones de tipo individual, social y/o cultural.

Debido a estas necesidades de los alumnos, los profesores deben adecuar el currículo a las diferentes situaciones individuales y elaborarán las adaptaciones curriculares necesarias, especialmente en los centros bilingües y apoyo a estos centros que desarrollan programas para personas sordas y la extensión del lenguaje de signos a la comunidad escolar de otros centros (Plan de Fomento del Plurilingüismo, 2005).

El profesor de idioma prestará especial atención al uso del lenguaje oral y escrito de la lengua extranjera en el aula, ya que son instrumentos eficaces de motivación y, por tanto, favorecen que los alumnos más retrasados se incorporen a la marcha de la clase y que los sobredotados no pierdan el tiempo o se aburran. (Ortega, 2004: 122)

El profesor deberá sacar el máximo provecho a la interacción entre los alumnos, las interpretaciones y dramatizaciones de *role-plays*, lecturas, grabaciones o canciones, la descripción de láminas, fotografías, etc. o, simplemente, a los ejercicios de comprensión oral en los que el alumno tenga que obtener alguna información en particular.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este Trabajo Fin de Grado hemos tratado un aspecto que se ha demostrado como crucial para la enseñanza bilingüe actualmente: la atención a la diversidad, que se ha constatado que aún no se ha estudiado en profundidad. Hemos comenzado enmarcando el tema dentro una revisión teórica de AICLE, que hemos caracterizado frente a la inmersión. Posteriormente hemos resumido algunas de sus principales ventajas y desventajas y hemos hecho un repaso de las principales investigaciones siguiendo una estructura de lo más general a lo más específico, desde Europa, pasando por España y más concretamente en Andalucía, donde ha quedado patente que hay muchos estudios sobre los efectos de AICLE, pero ninguno se centra en concreto en la atención a la diversidad, con lo cual es una laguna que claramente tenemos que abordar.

En este sentido, la tercera parte del trabajo se ha centrado en la atención a la diversidad. Se ha definido y se ha enmarcado en la legislación oficial; a continuación, se han examinado los principales retos a los que nos enfrentamos actualmente en la atención a la diversidad en el aula bilingüe; y seguidamente se han descrito posibles soluciones ilustrándolas con algunas actividades concretas que han sido de creación original.

Sin duda, queda mucho camino por recorrer en este aspecto pero esperamos que con aplicaciones prácticas como las que se han propuesto en este trabajo, así como investigaciones empíricas sólidas, podamos continuar avanzando en el futuro en esta área y todos los tipos de alumnos puedan beneficiarse de este tipo de enseñanza.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ackerl, C. (2007). Lexico-grammar in the essays of CLIL and non-CLIL students: Error analysis of written production. *Vienna English Working Papers*, 3(16), 6-12.
- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: students' language proficiency. *English Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93.
- Airey, J., & Linder, C. (2006). Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics*, 27(3), 553-60.
- Araque, N., & Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37. Recuperado de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_jos_eluis.pdf
- Ball, P., & Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque country: The case of the Ikastolas. An expediency model. In Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, 162-187. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Barrera, I. (2009). Atención a la diversidad en la materia de inglés. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 1-8.
- Barrio, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Björklund, S. (1997). Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. *Immersion Education: International Perspectives*, 85-101.
- Bognár, A. (1999). School subjects in a foreign language: A decade of success in Hungary. In Masih, J. (Ed.), *learning through a foreign language. Models, methods and outcomes*, 106-116. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

- Bostwick, M. (2001). English immersion in a Japanese school. *Bilingual Education*, 125-138.
- Brown, C. L. (2004). Content-based ESL curriculum and academic language proficiency. *The Internet TESL Journal*, 10(2). Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Brown-CBEC.html>
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL?. A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241.
- Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). In Pérez Cañado, M. L. (Ed.), *Proceedings of the 23rd GRETA Convention*, 83-91. Jaén: Joxman.
- Caldas, S. J., & Boudreaux, N. (1999). Poverty, race and foreign language immersion: Predictors of math and English language arts performance. *Learning Languages*, 5(1), 4-15.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Toronto: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 1-21.
- Catalán, R. M. J., de Zarobe, Y. R., & Iragui, J. C. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Current Research on CLIL*, 15(3), 23.
- CLIL debate questions and answers (with Graddol, Marsh & Langé). *Guardian Weekly*.
Recuperado de:
<<http://www.guardian.co.uk/theguardian/2005/apr/20/guardianweekly.guardianweekly13>>

- Coonan, C. M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.
- Corson, D. (1990). *Language policy across the curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). *Language policy in schools: a resource for teachers and administrators*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coyle, D. (2007). Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543–62.
- Coyle, D. (2008). CLIL-A pedagogical approach from the European perspective. In Van Dusen-Scholl, N., & Hornberger, N. H., (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, 97–111.
- Coyle, D. (2010). Foreword. In Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y., (Eds.), *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing, 7-8.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J. J. (1992). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 110-126.
- Crandall, J. (1994). Content-centered language learning. *CAL Digest*, January 1994, 1 (6).
- Crowhurst, M. (1994). *Language and learning across the curriculum. Instructor's manual*. Scarborough: Allyn y Bacon.
- Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher*, 28(7), 26-41.
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. In Childs, M. R. & Bostwick, R. M.

- (Eds.), *Learning Through Two Languages: Research and practice, Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, 34-47. Katoh Gakuen, Japan.
- Dalton Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins Publishing.
- Dalton Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V., & Smit, U. (2009). Technology geeks speak out: what students think about vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 18–25.
- Dalton Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). You can stand under my umbrella. Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview*. London: HMSO . Recuperado de:
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>
- De Bot, K. (2002). CLIL in the european context. *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*, 31-32.
- Dieterlen, P. (2001). *Derechos, necesidades básicas y obligación institucional*. Buenos Aires: CLACSO.
- Educantabria.es. (2016). Concepto de Atención a la Diversidad. *Educantabria*.
<https://www.educantabria.es/modelo-de-atencion-a-la-diversidad/concepto-de-atencion-a-la-diversidad.html>
- European Commission. (2012). Europeans and their languages. *Special Eurobarometer*, 386. Brussels: European Commission.
- Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

- Evnikskaya, N., & Morton, T. (2011). Knowledge construction, meaning making and interaction in CLIL science classroom communities of practice. *Language and Education* 25, 109-27.
- Foghlam, A. (2006). Inclusion and equality. Part 4: Evaluating educational provision for bilingual learners. How good is our school? *HMIe improving Scottish education*.
- Fortanet Gómez, I., & Ruiz Garrido, M. F. (2009). Sharing CLIL in Europe. *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*, 47-75.
- Gálvez Gómez, M. (2013). *A SWOT analysis of CLIL implementation: A case study in the province of Jaén*. Universidad de Jaén: Jaén.
- Gassner, D., & Maillat, D. (2006). Spoken competence in CLIL: A pragmatic take on recent Swiss data. *Vienna English Working Papers*, 15(3), 15-22.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, 547–576.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research findings. *Canadian Modern Language Review*, 63, 655-688.
- Genesee, F., & Lindholm Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content- Based Education*, 1, 3-33.
- Gimeno Sanz, A. M. (2009). How can CLIL benefit from the integration of information and communication technologies? *Content and Language Integrated Learning: Cultural diversity*, 92, 77.
- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿Criterios distributivos? En Ziccardi, A., (comp.) *Pobreza, desigualdad Social y Ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: research foundations. *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 5-21.
- Hellekjaer, G. (2004). Unprepared for english-medium instruction: a critical look at beginner students. In Wilkinson, R. (Ed.), *Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*, 147-171. Maastricht: Maastricht University.
- Hofmannová, M., Novotná, J., & Pípalová, R. (2008). Assessment approaches to teaching mathematics in English as a foreign language. *International CLIL Research Journal*, 1, 20–35.
- Holobow, N.E., Genesee, F., & Lambert, W. E. (1991). The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: report 2. *Applied Psycholinguistics*, 12, 179-98.
- Hüttner, J., & Rieder Bünemann, A. (2010). A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, 61-80.
- Järvinen, H. M. (2007). Language in language and content integrated learning (CLIL). *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*, 253-60.
- Jexenflicker, S., & Dalton Puffer, C. (2010). The CLIL differential: comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, 169-89.
- Jiménez Catalán, R. M., & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*, 81-92.
- Lancaster, N. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177.

- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. In Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 278-295.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64, 367-375.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- López Baena, R. L. (2007). *Innovaciones en atención a la diversidad: Lengua de Signos Española en la escuela*. Córdoba.
- Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21st century Europe. *RESLA*, 1, 27-38.
- Lorenzo, F. (2010). CLIL in Andalusia. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, 2-11.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P., & Alfonso, Y. M. (2009). Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía. *Actualidad*, 39, 1-24.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2009). The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.

- Lorenzo, F., Moore, P., & Casal, S. (2011). On Complexity in Bilingual Research: The Causes, Effects, and Breadth of Content and Language Integrated Learning. A reply to Bruton (2011). *Applied Linguistics*, 32/4, 450-455.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching language thought content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing.
- Madrid, D., & Hughes, S. (2011). Introduction to bilingual and plurilingual education. *Studies in bilingual education*, 17-50.
- Marsh, D. (Ed). (2002). *CLIL/EMILE- The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Strasboug: European Commission
- Marsh, D. (2006). English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences. *Proceedings of the Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing*, 29-38.
- Martínez, A. A. (1997). Bilingüismo y necesidades educativas especiales. CEI-IDC
Recuperado de
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110015c_Doc_IDC_bilinguismo_nee_c.pdf
[14/06/2016](#)
- Massler, U., Stotz, D., & Queisser, C. (2014). Assessment instruments for primary CLIL: The conceptualization and evaluation of test tasks. *The Language Learning Journal*, 42, 137–150.
- Maybin, J. (1985). Working towards a school language policy. In *Every child's language: an in-service pack for primary teachers*, 95-108. Clevedon: The Open University and Multilingual Matter.
- Maza, M. A. (2012). Content and language integrated learning: Advantages and disadvantages. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 9, 1-11.

- Mehisto, P. (2007). What a school needs to consider before launching a CLIL program: the Estonian experience. *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*, 61–77.
- Mehisto, P., & Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/5, 683–701.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1, 93-119.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. Recuperado de http://www.ccn-clil.eu/clil_criteria_web/index.php
- Merisuo Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 226-235.
- Navés, T. (2010). What makes good CLIL teaching and learning? Paper presented at the 25th GRETA Convention: Celebrating 25 Years of Teacher Inspiration. University of Granada.
- Nikula, T., Dalton Puffer, C., & Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 70–100.
- Ortega, J. L. (2004). *La atención a la diversidad en el aula de idiomas*. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. L. (2011). The effects of CLIL within the APPP: Lessons learned and ways forward. In Crespo, R., García, M. de Sola. (Eds.), *Studies in Honour of Ángeles Linde López*, 13-30. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2013). Introduction. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 12-27.

- Pérez Vidal, C., & Juan Garau, M. (2010). To CLIL or not to CLIL: From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities. In Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing, 115–138.
- Romu, A., & Sjöberg Heino, L. (1999). A practitioner's perspective on bilingual teaching in Alhaisten Primary school. In Masih, J. (Ed.), *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes*, 818. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Rubio Mostacero, M. D. (2009). Language Teacher Training for Non-Language Teachers: Meeting the Needs of Andalusian Teachers for school Plurilingualism Projects. *Design of a Targeted Training Course*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster, D. (2010). Introduction. The emergence of CLIL in Spain: An educational challenge. In Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 9-17.
- Sáez, F. T. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.
- Seregély, E.M. (2008). *A comparison of lexical learning in CLIL and traditional EFL classrooms*. Vienna: Universität Wien.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, K. (2005). Is this the end of the language class? *Guardian Weekly*. Recuperado de <http://education.guardian.co.uk/tefl/teaching/story/0,15085,1394830,00.html>.
- Södergard, M. (2006). From Kindergarten to Grade 6. The immersion experience from the pupils' point of view. In Björklund, S., Märd Miettinen, K., Bergström, M., & Södergård, M. (Eds.), *Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs*.

- Somers, T., & Surmont, J. (2011). CLIL and immersion: how clear-cut are they? *ELT Journal*, 66(1), 113-116.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Stotz, D., & Meuter, T. (2003). Embedded English: Integrating content and language learning in a Swiss primary school project. *Le Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 77, 83-101.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 529-548.
- Sylvén, L. K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Göteborg: Göteborg University.
- Sylvén, L. K. (2006). How is extramural exposure to English among Swedish school students used in the CLIL classroom? *Vienna English Working Papers*, 15(3), 47-53.
- Ting, Y. L. T. (2010). CLIL appeals to how the brain likes its information: examples from CLIL-(Neuro) Science. *International CLIL Research Journal*, 1, 1-18.
- Torres, P. (2012). *Atención a la diversidad en los proyectos bilingües (E. Primaria y E. Secundaria)*. Recuperado de: <http://alinguistico.blogspot.com.es/2012/01/atencion-la-diversidad-en-los-proyectos.html>
- Troncale, N. (2002). Content-based instruction, cooperative learning, and CALP Instruction: Addressing the whole education of 7-12 ESL students. Columbia University. Recuperado de <http://tesol-dev.journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/2.-Troncale-2002.pdf>

UNESCO, (1994). *Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos. Conferencia Mundial*. Dakar: Senegal.

Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-78.

Wiesemes, R. (2009). Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies? *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe*, 41-59.

Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In Marsh, D (Ed.), *CLIL/EMILE. The European dimension*. University of Jyväskylä, 47-48.

NORMATIVA

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 12 de julio de 2011.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA 167, 22 de agosto de 2008. .

Instrucciones de 22 de julio de 2016 conjuntas de la Dirección general de Innovación y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2016/17. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/plurilinguismodelegaciongranada/>

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 1995. *La Evaluación en la ESO. Materiales Curriculares*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2005. *Plan de fomento del plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2010. *Proyecto Lingüístico de Centro. Atención a la Diversidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/bachillerato/pdf/PLC_3.pdf