



UNIVERSITAT DE BARCELONA



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA  
LENGUA Y LA LITERATURA

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA  
CURSO 2002-2004

MEMORIA DE MÁSTER

## **E/LE EN EUROPA:**

**El caso de la perspectiva del docente en  
un Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas  
Extranjeras (EICLE)**

PRESENTADO POR XAVIER LLOVET VILÀ  
DIRIGIDA POR DRA. CARMEN PÉREZ VIDAL

Barcelona, septiembre de 2005

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero dedicar el presente trabajo a la inestimable ayuda de los docentes en Secciones Españolas y Secciones Bilingües repartidos por medio mundo sin los cuales todo esto nunca habría sido posible. A Pepa, Luisa, Cristina M., Cristina G., Ángel, Francisco Manuel, David, Elena, Lola, Ana, Guillermo, Juan, Monika, Anna, Ángel, Maria, Ute, Stefan, Norman, Ulrich y Mona, gracias.

Un especial recuerdo a la profesora del Master ELE Elisa Rosado por ser la celestina de mi memoria y ponerme en contacto con la Dra. Carme Pérez. A Carme, mi más sincero agradecimiento por su inestimable ayuda, dedicación y por dejarme aprender con ella. Cualquier error en la presente memoria es sólo responsabilidad mía. A Glenn O’Hellekjaer por guiarme en momentos de confusión.

Una dedicación final a mi familia que sin su apoyo no me encontraría aquí en estos momentos. Finalmente, un especial recuerdo a Ragnhild por el tiempo que no le pude dedicar.

A todos ellos, mil gracias.

---

---

## ÍNDICE

<b>I. Introducción</b>	8
<b>II. Bilingüismo y educación bilingüe</b>	
II.1. Contexto histórico	15
II.2. Definición de bilingüismo	16
II.3. Definición de educación bilingüe	18
II.3.1. El camino hacia una educación multilingüe: antecedentes del EICLE	23
II.3.1.1. El caso canadiense	25
II.3.1.1.1. Consideraciones históricas y sociales	25
II.3.1.1.2. Definición de inmersión	26
II.3.1.1.3. Modelos de programas de inmersión	27
II.3.1.1.4. El proyecto de St.Lambert	27
II.3.1.1.5. Resultados de los programas de inmersión	28
II.3.1.1.6. La formación de profesorado	31
II.3.1.1.7. Conclusiones sobre el caso canadiense	32
II.3.1.2. El caso estadounidense	
II.3.1.2.1. Consideraciones históricas y sociales	34
II.3.1.2.2. Modelos de educación bilingüe	36
II.3.1.2.2.1. Programas de inmersión: una perspectiva crítica	37
3.1.2.2.1.1. Resultados negativos	37
3.1.2.2.1.2. Resultados positivos	40
II.3.1.2.2.2. <i>Content-Based Second Language Instruction</i>	41
II.3.1.2.3. Conclusiones sobre el caso norteamericano	45
<b>III. Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE)</b>	
III.1. Contexto histórico	46
III.2. Consideraciones terminológicas	49

---

III.3. Las dimensiones del EICLE	52
III.4. Los fundamentos del EICLE	53
III.4.1. La dimensión social	54
III.4.2. La dimensión lingüística	57
III.4.3. La dimensión educativa/pedagógica	61
III.5. Valores añadidos del EICLE	66
III.6. Las acciones de promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas del Ministerio de Educación y Ciencia de España en el exterior	68
III.6.1. El caso de las Secciones Españolas en centros de titularidad de otros Estados: Italia	69
III.6.1.1. La selección de docentes para las Secciones Españolas en centros de titularidad de otros estados	71
III.6.2. El caso de las Secciones Bilingües en Países del Este y Europa Occidental: Polonia	72
III.6.2.1. La selección de docentes para las Secciones Bilingües en Países del este y Europa occidental	74
<b>IV. Metodología</b>	
IV.1. Hipótesis de trabajo	76
IV.2. Sujetos empíricos	77
IV.3. Recogida de datos	
IV.3.1. Instrumento	78
IV.3.2. Procedimiento	79
IV.3.3. Análisis de datos	79
<b>V. Resultados</b>	
V.1. Consideraciones previas	81
V.2. Una discusión por perfiles	
V.2.1. Docente	83
V.2.1.1. Respuesta a la pregunta 21	84

---

---

V.2.1.2. Respuesta a la pregunta 19	85
V.2.1.3. Respuesta a las preguntas 33 y 38	86
V.2.1.4. Respuesta a la pregunta 25	87
V.2.1.5. Respuesta a la pregunta 26	88
V.2.1.6. Respuestas a las preguntas 34 y 47	89
V.2.1.7. Respuesta a las preguntas 49 y 50	91
V.2.1.8. Respuesta a la pregunta 46	93
V.2.1.9. Respuesta a la pregunta 29	93
V.2.1.10. Respuesta a la pregunta 30	94
V.2.1.11. Respuesta a la pregunta 31	95
V.2.1.12. Respuesta a la pregunta 32	96
V.2.1.13. Respuesta a la pregunta 35	97
V.2.2. Institución	
V.2.2.1. Secciones Españolas en Italia	98
V.2.2.1.1. Respuesta a las preguntas 1-4.	98
V.2.2.1.2. Respuesta a la pregunta 5	98
V.2.2.1.3. Respuesta a la pregunta 6	99
V.2.2.1.4. Respuesta a la pregunta 13	99
V.2.2.1.5. Respuesta a las preguntas 7 y 8	100
V.2.2.1.6. Respuesta a la pregunta 12	102
V.2.2.2. Secciones Bilingües en Polonia	103
V.2.2.2.1. Respuesta a las preguntas 1-5.	103
V.2.2.2.2. Respuesta a la pregunta 6	103
V.2.2.2.3. Respuesta a la pregunta 13	104
V.2.2.2.4. Respuesta a las preguntas 7 y 8	104
V.2.2.2.5. Respuesta a la pregunta 12	106
V.2.3. Currículo (alumnos)	
V.2.3.1. Respuesta a la pregunta 16	107
V.2.3.2. Respuesta a la pregunta 36	108
V.2.3.3. Respuesta a la pregunta 37	109
V.2.3.4. Respuesta a la pregunta 14	110
V.2.3.5. Respuesta a la pregunta 27	111
V.2.3.6. Respuesta a la pregunta 42 y 28	111

V.2.3.7. Respuesta a la pregunta 17	112
V.2.3.8. Respuesta a la pregunta 39	112
V.2.3.9. Respuesta a la pregunta 41	113
V.2.3.10. Respuesta a la pregunta 18	113
V.2.3.11. Respuesta a la pregunta 45	114
V.3. Discusión de los resultados	
V.3.1. El perfil del docente	115
V.3.2. El perfil de institución	
V.3.2.1. Las Secciones Españolas	120
V.3.2.2. Las Secciones Bilingües	121
V.3.3. El perfil curricular	121
<b>VI. Conclusiones</b>	<b>124</b>
<b>VII. Referencias Bibliográficas</b>	<b>126</b>
<b>VIII. Anexo I</b>	<b>133</b>
<b>IX. Anexo II</b>	<b>137</b>
<b>X. Anexo III</b>	<b>147</b>

---

**INDICE DE FIGURAS**

Figura 1. <b>Experiencia como docentes en general.</b>	84
Figura 2. <b>Experiencia como docentes en el EICLE.</b>	85
Figura 3a. <b>Formación académica de docentes en Secciones Españolas.</b>	85
Figura 3b. <b>Formación académica de docentes en Secciones Bilingües.</b>	86
Figura 4. <b>Planificación coordinada entre docentes de lengua y contenido.</b>	86
Figura 5. <b>Cooperación entre docentes.</b>	87
Figura 6. <b>Formación académica en el EICLE.</b>	87
Figura 7a. <b>Áreas relevantes para el desarrollo como docente (Secciones Españolas).</b>	88
Figura 7b. <b>Áreas relevantes para el desarrollo como docente (Secciones Bilingües).</b>	88
Figura 8. <b>Estilo de enseñanza (profesor) respecto estilo de aprendizaje (estudiante).</b>	89
Figura 9. <b>Adaptación de estilo de enseñanza para el EICLE.</b>	90
Figura 10. <b>Problemas con el material didáctico.</b>	91
Figura 11. <b>Origen del material didáctico.</b>	92
Figura 12. <b>Problemas con la evaluación de los estudiantes.</b>	93
Figura 13. <b>Enseñanza en equipo (<i>Team-teaching</i>).</b>	94
Figura 14. <b>Investigación-acción en la docencia.</b>	94
Figura 15a. <b>Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).</b>	95
Figura 15b. <b>Estado de las infraestructuras escolares en TIC.</b>	96
Figura 16. <b>Desarrollo de la autonomía del alumno.</b>	96
Figura 17a. <b>Motivaciones personales de los docentes frente al EICLE (Secciones Españolas)</b>	97
Figura 17b. <b>Motivaciones personales de los docentes frente al EICLE (Secciones Bilingües)</b>	97
Figura 18. <b>Experiencia de la escuela en el EICLE (Secciones Españolas)</b>	99
Figura 19. <b>Motivaciones de la escuela para ofrecer el EICLE (Secciones Españolas)</b>	99
Figura 20. <b>Razones institucionales para ofrecer el EICLE (Secciones Españolas)</b>	100
Figura 21a <b>Gastos de implementación del EICLE - 1. (Secciones Españolas)</b>	101
Figura 21b. <b>Gastos de implementación del EICLE - 2. (Secciones Españolas)</b>	101
Figura 22. <b>Apoyo económico (Secciones Españolas)</b>	102
Figura 23. <b>Apoyo del personal administrativo (Secciones Españolas)</b>	102
Figura 24. <b>Motivaciones de la escuela para ofrecer el EICLE (Secciones Bilingües)</b>	103
Figura 25. <b>Razones institucionales para ofrecer el EICLE (Secciones Bilingües)</b>	104
Figura 26a <b>Gastos de implementación del EICLE - 1. (Secciones Bilingües)</b>	105

Figura 26b. <b>Gastos de implementación del EICLE - 2. (Secciones Bilingües)</b>	105
Figura 27. <b>Apoyo económico (Secciones Bilingües)</b>	106
Figura 28. <b>Apoyo del personal administrativo (Secciones Bilingües)</b>	106
Figura 29. <b>Selección de estudiantes</b>	107
Figura 30a. <b>Currículo del EICLE - 1</b>	108
Figura 30b. <b>Currículo del EICLE – 2</b>	109
Figura 31. <b>Actividades complementarias al EICLE</b>	112
Figura 32. <b>Certificaciones académicas del EICLE</b>	113
Figura 33. <b>Actitud de los estudiantes ante el EICLE</b>	114
Figura 34. <b>Consecución de objetivos</b>	114
Figura 35. <b>Interrelación de componentes básicos de un programa del EICLE.</b>	83
Figura 36. <b>Modelos de programas de inmersión canadienses.</b>	140

### **INDICE DE TABLAS**

Tabla 1. <b>Marco muestral</b>	78
Tabla 2 <b>Grado e intensidad de exposición al español</b>	110

## I. Introducción

Es evidente afirmar que la internacionalización del comercio, el contexto global de nuevas tecnologías y, sobre todo, la llegada de la sociedad de la información han disparado las posibilidades para acceder a la información y al conocimiento. De la misma manera, se han desarrollado también las facilidades para el movimiento no tan sólo dentro los límites europeos sino mundiales. No obstante, y al mismo tiempo, la globalización ha tenido como consecuencia cambios en la organización del trabajo y en las destrezas aprendidas. Se ha creado así una necesidad para adquirir este nuevo tipo de destrezas, entre las cuales tiene un papel muy importante el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Hasta el momento es difícil negar la importancia que ha adquirido la lengua inglesa como *lingua franca*, la cual se ha ido desarrollando paralelamente a este proceso de globalización. No obstante, este proceso del que hablamos ha llevado consigo al mismo tiempo un proceso de regionalización, en el cual, tal y como apunta el sociólogo Joshua Fishman, las lenguas regionales están experimentando una gran difusión gracias a las nuevas interacciones sociales y al respaldo económico de los gobiernos que las representan. Durante los últimos 50 años y, especialmente, debido al nacimiento de la Unión Europea, se ha intentado mantener y promover la diversidad lingüística y cultural de los países comunitarios a través de los varios tratados y resoluciones del Parlamento Europeo. Una de las declaraciones de intenciones más representativa de esa promoción, aprendizaje y conocimiento de la diversidad lingüística europea queda reflejada en “*El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje*” aprobado en 1995 por la Comisión Europea, en el cual se contempla como objetivo el que los ciudadanos europeos tengan competencia en dos lenguas de la Unión, a parte de la lengua materna (MT+2). De esta manera, quedan claros los objetivos para un futuro

europeo no tan sólo bilingüe sino multilingüe y, lo que es más importante, lo que conllevan dichos objetivos, es decir, un replanteamiento de los sistemas educativos europeos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que refleje esta naturaleza multilingüe de Europa.

Acerca del multilingüismo, es interesante la bonita analogía de Ofelia García tomada por Baker (1993: 39) sobre el mapa lingüístico mundial entendido como un jardín lingüístico o *language garden*. Como jardineros (todos aquellos involucrados en el campo de las lenguas) debemos procurar mantener el equilibrio del jardín: hay que proteger las flores, hay que añadir nuevas, hay que evitar la extinción de flores y sobre todo, hay que controlar que las flores se propaguen naturalmente. A todo esto, la lengua española a pesar del hecho de ser una de las lenguas más habladas del planeta, no parece gozar de la popularidad que tienen el inglés, el alemán o el francés en cuanto a lengua estudiada en enseñanza secundaria a nivel europeo, aunque sí es cierto que el interés y la expansión del español está aumentando, tal y como lo reflejan los últimos anuarios del Instituto Cervantes. Es por ello que decisiones como las marcadas en el *Libro Blanco* nos ofrecen la posibilidad de fomentar el aprendizaje del español como una lengua, no tan sólo de comunicación europea, sino mundial. Sin embargo, si observamos el actual mapa europeo, en lo que se refiere a niveles de competencia lingüística una vez finalizada la enseñanza secundaria obligatoria, nos damos cuenta que la situación requiere una especial atención. Muchos expertos europeos coinciden en afirmar el vacío existente entre la impartición de lenguas extranjeras y los resultados obtenidos en términos de competencia (Marsh 2002). Varios autores afirman que el breve contacto educativo y formal que los estudiantes tienen, por ejemplo con la lengua inglesa, es muy escaso para producir el nivel, la fluidez y hasta la comprensión lo suficientemente duraderas. Ante tal problemática surgen un gran número de

interrogantes que ponen en cuestión los principios básicos, sobre los cuales se sustenta actualmente el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se exige un replanteamiento de los planes de estudio por lo que se refiere al área de lenguas extranjeras. ¿Vienen a decir estos expertos que es necesario un aumento de la exposición a la lengua extranjera? ¿Significa que es necesario que los alumnos empiecen antes con el aprendizaje de lenguas extranjeras? ¿O quizás significa también que es necesario replantear un cambio metodológico dirigido hacia una mayor interactividad y autenticidad en el aula de lenguas extranjeras? Bien, esto sólo es un pequeño ejemplo de la multitud de posibilidades que se abren y evidentemente las discrepancias sobre éstos y otros temas tienen ocupados a un gran número de expertos en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras.

A raíz de dicha problemática, parece que debemos buscar nuevas alternativas a la instrucción formal de lenguas extranjeras. Siguiendo esta línea surgen nuevos enfoques metodológicos de aprendizaje de lenguas como es el caso de el EICLE (Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) respaldado directamente por la Unión Europea y basado en la enseñanza de cualquier materia, exceptuando las de lenguas, que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Si bien es verdad que el EICLE parte como un concepto metodológico relativamente nuevo a nivel europeo, debemos recordar que la implantación de metodologías similares se remonta a la década de los sesenta en Canadá y posteriormente en los Estados Unidos, en los cuales el método ha sido ampliamente estudiado y se ha probado el carácter satisfactorio de su implantación. No obstante, como decíamos, el EICLE se encuentra en una fase inicial de desarrollo a nivel europeo y, por lo tanto, dispone aún de un número de limitaciones que requieren una especial

atención. A diferencia del caso canadiense y norteamericano, la situación europea necesita más estudios que confirmen los resultados positivos de el EICLE.

Por otro lado, el presente trabajo pretende desmarcarse de la visión que se centra o ha centrado casi exclusivamente en la dimensión del aprendizaje de lenguas en cuanto a producto se refiere (Genesee, 1987: 184), sino que pretende centrarse en los aspectos que influyen directamente en el proceso. Parece que muchos autores se han centrado solamente en aspectos de aprendizaje de lenguas, resultados, etc. y se ha olvidado analizar cuáles son los elementos que posibilitan de todo este proceso. El presente trabajo ha sido estructurado tratando inicialmente conceptos más genéricos para posteriormente profundizar en el tema que más nos concierne, es decir, el Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. De esta manera, el segundo capítulo pretende dar una visión general de los estudios sobre bilingüismo y educación bilingüe más recientes. En él se revisan los modelos más significativos y representativos. Se ha considerado que la similitud de éstos con los programas del EICLE ayudará a descubrir las raíces sobre las que se sustenta el EICLE. A continuación, en el capítulo tercero entramos de lleno en el EICLE, en consideraciones terminológicas, en el estado del mismo dentro del contexto europeo y más concretamente en las acciones de promoción cultural y lingüística del estado español en Italia y en Polonia a través de sus Secciones Españolas y Secciones Bilingües. En el cuarto capítulo, se detallan la cuestiones metodológicas. El quinto capítulo recapitulará sobre los hallazgos conseguidos y finalmente, en el sexto y último capítulo marcará las líneas de trabajo a seguir a partir de nuestra investigación.

Uno de los cambios que ha llevado consigo el intento de implantar el EICLE ha sido el cambio de concepto o de visión del profesor de lenguas extranjeras, es decir, las lenguas pasan a ser una cuestión de todos, no solamente del profesor de lengua

extranjera sino de todos los docentes que forman parte de la escuela. Todo ello, sitúa al profesor del EICLE en una posición especial que requiere especial atención. Así pues, con el presente estudio pretendemos colaborar en lo posible dentro del campo de investigaciones en el EICLE en español, el número de las cuales es mínimo. En el marco del Master de Formación de Profesores ELE de la Universidad de Barcelona, este trabajo aporta una visión nueva sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, por otra parte, desvela un enfoque que se está dando en español en el contexto educativo europeo. A nuestro conocimiento, no existe ningún trabajo que aborde nuestra perspectiva y queremos aportar un punto de vista más en lo que representa el EICLE. Por eso, hemos querido hacer un estudio de carácter descriptivo centrado en la figura del docente del EICLE en español y nos hemos fijado tres objetivos generales. En primer lugar, describir el perfil (académico, pedagógico, lingüístico y personal) del/de la docente del EICLE en español en las Secciones Españolas en centros de titularidad del Estado Italiano y las Secciones Bilingües de español en Polonia. Pretendemos indagar sobre la práctica docente para poder llegar a extraer conclusiones de las necesidades que se deriven de la experiencia y la formación académica de l@s docentes, y trataremos de generalizar sobre las necesidades del profesorado del EICLE en español en estos dos tipos de instituciones. Hemos tenido en cuenta que nuestro objeto de estudio son **docentes (de lengua y/o contenido) en centros de educación bilingüe dentro del contexto europeo, los cuales utilizan E/LE como medio de instrucción y aprendizaje de contenidos no lingüísticos. Además, la lengua materna del alumno es la dominante en el país o en la comunidad en la que vive. Una de las finalidades del programa objeto es conseguir mayores niveles de competencia lingüística en la lengua extranjera, en nuestro caso: en español.** Como ya hemos mencionado, hemos considerado apropiado tomar las enseñanzas de español

como lengua extranjera en Europa a través de programas e instituciones relacionadas con la política educativa española en el exterior, esto es, enseñanzas de español como lengua extranjera en **Secciones Españolas** en centros de titularidad del Estado Italiano y en **Secciones Bilingües** en Polonia. Éstas se enmarcan dentro de las acciones de promoción y difusión de la lengua y cultura españolas que el Ministerio de Educación y Ciencia de España lleva a cabo en el exterior, las cuales están coordinadas directamente por la Consejería de Educación de Italia y Polonia respectivamente<sup>1</sup>.

En segundo lugar, a través de los datos proporcionados por los informantes, nos proponemos describir el perfil institucional y curricular de las escuelas mencionadas en las que se desarrolla el EICLE en español. Finalmente, como tercer objetivo, estamos interesados en conocer el perfil curricular de las escuelas y con ello, trazar la trayectoria que siguen los alumnos.

Este trabajo pretende dar una visión diferente dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, y más concretamente del español. Además, el pretendemos fomentar el uso del español en el EICLE y ayudar hasta donde se pueda con investigaciones como la presente en la mejora del programa. El campo de investigación en didáctica E/LE está en sus inicios, y lo está aún más la investigación en el EICLE en español. En este sentido pues, nos situamos en una línea de trabajo que persigue fomentar el conocimiento del E/LE, fomentar la variedad lingüística y alejarse de posturas que consideran el inglés como *lingua franca*, ya que una de las advertencias que se han hecho por parte de los expertos en el EICLE es no centrarnos solamente en la lengua inglesa como medio de instrucción, sino de utilizar otras lenguas menos usadas y menos enseñadas. Tal y como menciona Vlaeminck:

---

<sup>1</sup> Si bien el presente estudio partía de una idea más ambiciosa que englobara más Secciones Españolas y Secciones Bilingües, se tuvo que restringir la investigación a estos dos países por falta de informantes.

"This work clearly highlights the limitations and the benefits of this method. It notes for example that, in practice, *teaching through the medium of a foreign language* almost always means *teaching in English*. (...) Teaching through a foreign language is unlikely to gain support if it seen as simply another means of encouraging the spread of one dominant language at the expense of those which are less widely used and less taught."

(en Coyle, D. et al.1996: 6)

Con todo ello, intentamos continuar profundizando en el conocimiento del número y de las características de las personas que estudian español en Europa y de los centros y profesores que lo enseñan. Consiguientemente, tal y como menciona J.Luján Castro (2002) "hay que seguir interesándose por identificar, de forma precisa, a centros e instituciones comprometidos de algún modo con la enseñanza de la lengua y cultura españolas, en cada uno de los países europeos. Pues, conociendo sus logros, sus expectativas y sus necesidades será posible poder apoyarles y ayudarles más eficazmente."

## **II. Bilingüismo y educación bilingüe**

### **II.1. Contexto histórico**

Aunque para muchos oír hablar de educación bilingüe, y más concretamente, del Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE) pueda parecer una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas relativamente novedosa, nos damos cuenta que no lo es tanto si observamos que, a lo largo de la historia, se han dado muchos ejemplos de la utilización de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) como medio de instrucción.

Mackey (1978) sugiere que este tipo de instrucción, es decir, la educación en dos lenguas se remonta alrededor del año 3000 a.C. cuando por aquel entonces la existencia de lenguas escritas era muy escasa y las formas de educación más allá del territorio de la lengua escrita debían hacerse necesariamente a través de una lengua no autóctona (ej. sumeria y eblaíta). Esta situación obligó a la formación de escribas que fueran capaces de funcionar en dos lenguas. Posteriormente, y ya dentro del contexto europeo, durante el periodo de expansión del imperio romano, es bien conocida la utilización del griego en la educación de los hijos de familias romanas de clase alta, por no mencionar los casos de instrucción en latín en las “colonias” romanas donde el latín no era la lengua de la comunidad.

A pesar de la consolidación de las lenguas nacionales en la Edad Media, las cuales sufrieron una consolidación aún más acusada en la Edad Moderna, quedó reflejada también la utilización del latín como lengua universal de la cultura y, por ello, de la educación. Cuando en siglos después la enseñanza nacional se impartía en las lenguas nacionales, el latín continuaba siendo la lengua de la enseñanza universitaria y la lengua de comunicación entre los científicos de distintas lenguas. A partir del siglo XVIII se empezaron a reflejar cambios cuando el francés se convierte en la lengua por excelencia de la cultura literaria y de las relaciones nacionales; en el XIX este lugar lo ocupa el alemán que basó su prestigio en la filosofía y en las ciencias; y, al mismo tiempo, se empieza a observar el ascenso acusado

hasta nuestros días del inglés como lengua de comercio internacional. Vemos pues que la utilización del latín fue decayendo progresivamente hasta llegar a sustituirse por otras lenguas que gozaban de más prestigio, el cual como hemos visto, se debió a cuestiones científicas, literarias, filosóficas, y en nuestros tiempos, este prestigio parece medirse, más que en términos de hablantes, en términos políticos y sobre todo económicos. De la misma manera, el lugar que ocupaba el latín en tanto que lengua extranjera objeto de estudio de muchos, lo ocuparon el francés, el alemán y el inglés, tres lenguas que hasta el momento gozan de prestigio internacional.

## **II.2. Definición de bilingüismo**

Una vez situada la educación bilingüe dentro de su contexto histórico, creemos indispensable entrar en cuestiones de carácter más teórico. Coincidiremos en que abordar la cuestión del bilingüismo y la educación bilingüe es problemático. Ante la controversia que supone entrar a discutir sobre lo que se debe o no se debe entender por bilingüismo, y conscientes de la misma, procuraremos mantener la máxima prudencia. Como ya sabemos, hay una gran variedad de definiciones de bilingüismo, y parece imposible que los expertos se pongan de acuerdo en alguna que las aúne todas ellas. Algunos lingüistas han optado por abordar la definición de bilingüismo desde un punto de vista minimalista<sup>2</sup> (Haugen 1953:7, en Baetens-Beardsmore 1989) y otros lo han hecho desde un punto de vista maximalista<sup>3</sup> (Halliday, McKintosh y Strevens, en Baetens-Beardsmore 1989: 21). Tanto éstas como otras acepciones comprendidas entre estos dos extremos han querido dar explicación a este fenómeno abordando la cuestión del **grado** o de la **habilidad** del hablante en las dos lenguas que habla, lo cual es una de las cuestiones más problemáticas dentro del campo. Entendemos

---

<sup>2</sup> "Se considera que el bilingüismo...empieza en el momento en el que el hablante de una sola lengua es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua".

<sup>3</sup> "Bilingüe es la persona capaz de funcionar de manera igualmente óptima en cualquier de las lenguas que conoce, en todos los ámbitos y sin rastro de ninguna de las lenguas en las otras".

por habilidad (o grado) la competencia lingüística del hablante bilingüe [comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita junto con la competencia mental o *thinking* (Baker, 1996)]. Sin embargo, consideramos que las definiciones mencionadas adoptan una visión parcial del fenómeno, es decir, coincidimos con Baetens-Beardsmore (1989: 16) en que una aproximación teórica al bilingüismo debe tener una visión más amplia y más integrada del comportamiento lingüístico del hablante que la de una teoría que se centre específicamente en la estructura. El estudio del bilingüismo tiene que ser capaz de dar una explicación a la presencia de, como mínimo, dos lenguas en un único hablante, sin olvidar que la fluidez en estas dos lenguas puede ser o no equivalente. Asimismo, debe tener en cuenta la manera en que cada una de ellas se utiliza. Es por ello que debemos ir más allá y tener presente el **uso** que hace el hablante bilingüe de la lengua/s. Entendemos por uso (o función) de la lengua según Fishman (1965b)<sup>4</sup> en: *¿quién habla qué lengua a quién y cuándo?* Eso implica que debemos situar la lengua en un contexto social, y por lo tanto, más amplio, ya que nos obliga a tener en cuenta disciplinas que no son puramente lingüísticas, como es el caso de la sociolingüística. Es por ello que algunos autores como Hornby (1977, cit. en Baetens-Beardsmore, 1989: 15) afirman que una de las razones por las cuales es difícil circunscribir el campo del bilingüismo es porque incluye aspectos de carácter **multidisciplinario**, es decir, incluye disciplinas como la lingüística, la sociología, la psicología o la pedagogía y cada una de ellas analiza el fenómeno desde su propio punto de vista.

---

<sup>4</sup> Fishman (1965) Who Speaks what Language to Whom and When? The Analysis of Multilingual Settings, *La Linguistique*, 67-88.

### II.3. Definición de educación bilingüe

*"Bilingual education is about getting education, not about becoming bilingual"*

H.Baetens-Beardsmore (en Marsh 2002: 24)

Si pretendemos tomar una perspectiva más global, amplia y multidisciplinar ante el bilingüismo debemos entender de la misma manera la educación bilingüe, y con ello el EICLE. Tal y como apuntábamos anteriormente es erróneo entender que el objetivo principal de la educación bilingüe es el bilingüismo. Podemos afirmar sin ningún tipo de duda que la educación bilingüe tiene como objetivo, entre muchos otros, el de mejorar los niveles de competencia lingüística de sus alumnos, pero es demasiado simplista creer que la educación bilingüe se plantea, única y exclusivamente, el bilingüismo de sus estudiantes, entendido solamente en términos de dominio de la lengua. La educación bilingüe, tal y como expresa en sí misma, es en primer lugar **educación** en el sentido más amplio de la palabra. No obstante, se hace necesario un estudio más completo de lo que entendemos por ella, ya que éste término es completamente ambiguo y se ha utilizado de acuerdo con finalidades múltiples. Tal y como Cazden y Snow (1990, cit. por Baker 1993: 151) afirman, la educación bilingüe es una etiqueta simple para un fenómeno complejo.

Entendemos el concepto de educación bilingüe como la educación en la cual dos lenguas son usadas dentro del contexto escolar (John Edwards 1984, cit. por Baker 1988: 46). Esta definición nos permite abarcar un gran número de tipologías o modelos bilingües, empezando por modelos de inmersión lingüística como es el caso canadiense principalmente, hasta modelos más extendidos de educación bilingüe en Europa y en el resto del mundo en los cuales se introduce una lengua extranjera en la educación obligatoria primaria o secundaria (*mainstream education*). Sin embargo, algunos autores han considerado que éste último tipo de educación bilingüe, no puede ser considerada como tal, como lo hace Rosa María Postigo (en A.Mendoza 1998: 269) la cual entiende la educación bilingüe de esta manera: "Educación lingüística en la que dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de

enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido, en cualquier área educativa no lingüística, o sea, son lenguas de instrucción; **por lo tanto, excluye situaciones en las que se enseñe la L1 o la L2 del alumno sólo como materia**". Mackey y Siguan (1986) excluyen como educación bilingüe los sistemas educativos que incorporan en el currículo otras lenguas exclusivamente como materia de enseñanza, las cuales no se utilizan como medio de instrucción. Nos parece interesante resaltar estas visiones sobre la educación bilingüe especialmente por motivos de resultados en competencia en la L2, es decir, existe un consenso dentro del mundo de educadores y especialistas que los resultados, por lo que se refiere a niveles de competencia en L2, no son los deseados y que por lo tanto es necesario encontrar otras alternativas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras que mejoren las ya existentes. Baker (1993: 157) titula metafóricamente a este tipo de modelo de educación bilingüe con introducción de una lengua extranjera (*mainstream education*) como "*drip-feed*" *bilingual education* o lo que es lo mismo educación bilingüe a cuenta gotas, ya que la exposición a la que están sometidos los alumnos es tan pequeña que muchos de los hablantes se sienten incapaces de comunicarse con alguien de la lengua meta, como lo refleja por ejemplo, el diario "El País" en su edición del 24 de julio del 2005 en un artículo titulado "Los desafíos de la educación en España". En él se menciona que un **62% de los jóvenes de 15 a 20 años no se cree preparado para mantener una conversación en inglés**, lo cual coincide con lo mencionado por Baker. En el mismo artículo se propone como alternativa la creación de centros públicos bilingües (algunas comunidades ya han empezado), en los cuales se impartan diversas materias en el idioma extranjero. Es pues, en ese sentido, que la implantación de programas del EICLE nos parece una solución ideal a este tipo de problema. No obstante, la implantación de dichos modelos en centros públicos de forma generalizada conlleva dos grandes obstáculos: la cuestión presupuestaria y la formación de profesorado. Es en ésta última cuestión donde queremos aportar algo a través del presente estudio.

Se puede afirmar pues, que el denominador común de todos los centros que llevan a cabo un programa de educación bilingüe es simplemente el hecho de que alguna de las asignaturas basadas en contenidos se imparten en una segunda lengua, que no coincide con la lengua materna de la mayor parte de los alumnos. Sin embargo, existen una variedad de modelos que difieren en sus objetivos, las características (lingüísticas o de otro tipo) de los estudiantes participantes, la secuenciación y la cantidad de instrucción en las lenguas implicadas, sus aproximaciones pedagógicas, la cantidad de apoyo de las instituciones oficiales y de la comunidad, como lo refleja por ejemplo la extensa clasificación detallada de hasta 90 modelos diferentes de educación bilingüe realizada por Mackey (1970). Algunos programas tendrán como objetivo conseguir que sus alumnos sean bilingües al final de su periodo escolar. Otros pretenderán facilitar el proceso de transición de una lengua minoritaria a otra mayoritaria, lo cual podría significar la pérdida de una y la adquisición de la otra. E incluso, algunos perseguirán el objetivo de mejorar la competencia de los alumnos en una lengua extranjera, de tal forma que, al final de su escolarización, los alumnos tengan un conocimiento de la lengua como una herramienta de trabajo, como es el caso particular del EICLE.

Una distinción de la educación bilingüe que ha gozado de mucho éxito es la realizada por Fishman (1976, cit. por Baker 1993: 152), el cual la clasifica en dos grandes modelos de acuerdo con los objetivos de los programas. De esta manera, Fishman distingue entre modelos que tienen como objetivo el **mantenimiento lingüístico** y los que tienen como objetivo la **transición lingüística**. Los modelos de mantenimiento son programas de educación en dos lenguas que persiguen el mantenimiento y el desarrollo de la L1 de los alumnos, fortaleciendo el sentido de identidad cultural de los mismos y afirmando los derechos de grupo étnico minoritario en una nación. También persiguen el desarrollo de la L2 hasta conseguir niveles avanzados. Así pues, los modelos de mantenimiento persiguen el pluralismo y, como

consecuencia de ello, suele producirse un bilingüismo aditivo y un biculturalismo. En el llamado bilingüismo aditivo (Lambert 1974) la competencia en la L2 aporta al hablante aptitudes cognitivas y sociales que no afectan negativamente a las adquiridas en la L1; las dos lenguas y culturas se complementan de manera enriquecedora. Estos casos se producen cuando la sociedad atribuye valores positivos a las dos lenguas y considera la adquisición de la segunda lengua como otra herramienta de pensamiento y de comunicación. Actualmente, el principio de bilingüismo aditivo sirve de justificación de gran parte de la enseñanza en masa de lenguas extranjeras en la mayoría de escuelas monolingües. Hay que incluir también a los programas del EICLE bajo este principio. Otheguy & Otto (1980, cit. por Baker, 1993: 152) establecen una distinción entre diferentes objetivos de mantenimiento lingüístico: el mantenimiento estático (*static maintenance*) y el mantenimiento de desarrollo (*developmental maintenance*). El primero pretende mantener las destrezas lingüísticas del hablante cuando entra en la escuela, con lo que se intenta evitar la pérdida de la lengua materna del hablante pero sin incrementar las destrezas que ya se tienen en esta lengua, mientras que el segundo pretende desarrollar la lengua materna del hablante hasta la completa competencia, con lo cual se intenta ir más allá de la anterior ya que se dirige hacia el pluralismo cultural y hacia la autonomía social de un grupo étnico. A este segundo modelo se lo ha llamado también modelo de enriquecimiento (*enrichment bilingual education*). Como podemos observar estos modelos tienen lugar en contextos en los cuales existen dos lenguas en la comunidad en la que viven los hablantes.

Por otro lado, y de acuerdo con Fishman, encontramos los modelos de educación bilingüe de transición (*transitional bilingual education*), es decir, modelos que persiguen el cambio de la lengua materna del hablante, normalmente una lengua minoritaria, a la lengua mayoritaria y por lo tanto dominante. En definitiva, se pretende la asimilación social y cultural de los participantes al grupo mayoritario. A pesar de que este tipo de modelo se llame

modelo de educación bilingüe, muchos expertos no lo consideran propiamente como tal, ya que si bien se puede considerar un modelo de educación bilingüe por sus procedimientos, no lo es por sus objetivos, ya que tiene como objetivo final el monolingüismo.

A raíz de los objetivos de cada uno de los modelos más representativos de educación bilingüe Baker (1993: 153) los separa entre formas **débiles** y formas **fuertes** de educación para el bilingüismo. Dentro del grupo de modelos débiles encontramos: modelos de sumersión lingüística, modelos de sumersión lingüística con clases de refuerzo lingüístico, modelos segregacionistas, modelos de transición, modelos de educación general con clases en una lengua extranjera y, finalmente, modelos separatistas. Todos ellos, a pesar de que de alguna manera u otra representan educación en dos lenguas, tienen unos objetivos lingüísticos dirigidos hacia el monolingüismo, como es el caso de los cuatro primeros, mientras que los dos últimos modelos tienden hacia un bilingüismo limitado. En cuanto a los modelos o las formas de educación fuerte, Baker contempla los modelos educativos de inmersión, modelos de mantenimiento / herencia lingüística (*heritage language*), modelos duales / modelos de dos direcciones lingüísticas (*two-way/dual language*), y finalmente, modelos bilingües de educación general (*mainstream bilingual*). Debemos adscribir el EICLE dentro de éste último modelo.

### **II.3.1. El camino hacia una educación multilingüe: antecedentes de EICLE**

Vamos a hacer un repaso de los casos más representativos de educación bilingüe que se han dado alrededor del mundo y los cuales, a parte de sus resultados, gozan del prestigio de haber sido objeto de una gran cantidad de estudios que respaldan, argumentan, discuten y evalúan su efectividad en los diferentes contextos en los que se han puesto en práctica. Con todo ello se pretende crear un contexto que ayude al lector a entender las razones que han llevado al surgimiento de programas de educación bilingüe, como es el caso de los programas del EICLE en el contexto europeo. De esta manera, se ha considerado importante revisar el caso de inmersión canadiense, no tan sólo por sus más que exitosos resultados, sino también por la importancia que éste ha tenido como punto de referencia para otros muchos países que lo han tomado como punto de referencia para la implantación de programas similares. Asimismo, se ha considerado importante referirse al caso norteamericano, el cual si bien no goza de la popularidad del caso canadiense, se hace especialmente interesante por la variedad de sus programas y por la discusión que ha conllevado su implantación. Analizaremos la particularidad en cuanto a importancia del contexto social dentro de la educación bilingüe. Si bien podemos hablar de manera general sobre el caso canadiense como un todo homogéneo, el caso europeo es el reflejo de una gran variedad de programas surgidos debido a las necesidades específicas de cada contexto. Un buen estudio de la variedad representativa de modelos de educación bilingüe en Europa quedan reflejados en Baetens Beardsmore (1993). Es en el contexto europeo donde debemos situar el Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, el cual surge de una política común que pretende aunar posiciones acerca de lo que tiene que ser la futura enseñanza de lenguas extranjeras y que permita una mayor comprensión y movilidad entre tierras europeas. Posteriormente, nos referiremos a todo ello con más detalle.

Hemos dicho que el debate sobre los beneficios de la educación bilingüe aún siguen siendo tema de discusión para muchos expertos en el campo. Eso se debe a que las investigaciones que se han llevado a cabo a lo largo de los últimos tiempos nos ofrecido resultados muy dispares. Mackey y Siguán (1986) mencionan que en 1928 y con motivo de la primera conferencia internacional de educadores para tratar el bilingüismo en la educación, las conclusiones que se extrajeron no auguraban un futuro próspero para la educación bilingüe, ya que investigaciones realizadas por Sanders en el País de Gales reflejaban que los niños de lengua familiar galesa, que recibían instrucción en lengua inglesa, presentaban peores resultados académicos y peores resultados en las pruebas de inteligencia que los niños de familias inglesas que recibían la enseñanza en inglés, que era obviamente su lengua materna. Apoyándose en otras investigaciones, la mayoría de los asistentes coincidieron en afirmar que la enseñanza en una lengua distinta de la lengua materna y familiar era perjudicial para el desarrollo intelectual e incluso para el desarrollo de la personalidad y recomendaron, por ello, que la enseñanza de una segunda lengua se retrasara el mayor tiempo posible. Más tarde y durante el periodo de entre guerras, investigaciones llevadas a cabo en los EEUU con hijos de inmigrantes dieron también resultados desfavorables para la enseñanza bilingüe. No es hasta el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial cuando empezamos a obtener investigaciones que apuntan hacia el carácter beneficioso de la misma. Una de estas investigaciones es la llevada a cabo por Lambert (1972, cit.en Siguán 1985) en Canadá, los resultados de la cual mostraban que comparando a dos grupos de igual nivel sociocultural, uno monolingüe (francés) y otro bilingüe equilibrado (francés – inglés), los bilingües demostraban una neta superioridad en los test de inteligencia.

Ante tales evidencias, se hace difícil abogar por la educación bilingüe. Es por ello, que para poder entender la naturaleza de la educación bilingüe y consecuentemente el resultado tanto positivo como negativo de las investigaciones realizadas, se hace necesario un estudio

más profundo de los casos que hemos mencionado, en primer lugar, el caso de inmersión canadiense, en segundo lugar, el caso estadounidense.

### **II.3.1.1. El caso canadiense**

Ante todo, hay que tener presente que cuando nos referimos al caso canadiense nos adentramos en el campo de la educación bilingüe y, concretamente, de inmersión lingüística más estudiado hasta el momento, ya que ha generado una extensa cantidad de bibliografía. Son quizás principalmente los resultados exitosos de su programa piloto en St.Lambert en 1965 los que llevaron a este enfoque hasta la expansión por todo el país y, posteriormente, ha hecho que Canadá se haya convertido en punto de referencia para muchos otros países y/o regiones que se dedican o se han dedicado a la misma empresa.

#### **II.3.1.1.1. Consideraciones históricas y sociales**

Para poder entender el surgimiento de la inmersión lingüística en Canadá hay que tener en cuenta primeramente los factores históricos en los orígenes de formación del país, el cual como otras partes del Nuevo Mundo por el siglo XVI, estuvo poblado por diferentes naciones europeas, inicialmente, Francia y, posteriormente durante el s.XVIII, Inglaterra. La cultura franco canadiense, concentrada básicamente en la zona del Québec, supo resistirse a los esfuerzos ingleses de asimilación y conservar con ello la lengua francesa. No obstante, no fue hasta 1969 con la resolución de la *Official Languages Act* cuando las lenguas inglesa y francesa obtuvieron estatus oficial en toda la nación.

A modo de apunte, hay que añadir que en cualquier debate sobre bilingüismo se tiene que hacer una clara distinción entre lo que se denomina bilingüismo social de lo que se denomina bilingüismo individual. Entendemos por bilingüismo individual el dominio de dos lenguas por parte de un individuo independientemente del hecho de vivir o no en una

comunidad bilingüe. Por otro lado, entendemos por bilingüismo social como la situación en la cual dos lenguas son usadas socialmente. Este es el caso de bilingüismo en Canadá en el cual el inglés y el francés son las lenguas de comunicación utilizadas. No obstante, existe una localización geográfica relativamente definida; en la mayor parte del país predominan los anglófonos y, en Québec, predominan los francófonos.

### **III.3.1.1.2. Definición de inmersión**

Entendemos los programas de inmersión lingüística de acuerdo con la definición que nos proporciona Fred Genesee (1987: vii):

“...immersion programs are a form of bilingual education designed for majority language students, that is, students who speak the dominant language of society upon entry to school. In immersion programs, a second language, along with the students’ home language, is used to teach regular school subjects such as mathematics and science as well as language arts. A major objective of immersion programs is bilingual proficiency.”

En el momento de su implantación, los programas de inmersión representaron una gran innovación pedagógica. Estaban basados en lo que se consideraban condiciones indispensables para la adquisición de la lengua materna, es decir, el uso comunicativo de la lengua meta en situaciones interactivas y significativas. La característica más distintiva de los programas de inmersión es la integración de la enseñanza de la segunda lengua junto con la instrucción de contenidos académicos. Esta característica es común a los programas del EICLE, los cuales también tienen como requisito principal la integración de lengua y contenido.

Además de la característica ya mencionada, se plantean como objetivos específicos, en primer lugar, proporcionar a los estudiantes participantes una competencia funcional por lo que respecta a aspectos escritos y hablados en francés, en segundo lugar, promover y

mantener el desarrollo lingüístico en lengua inglesa (L1), en tercer lugar, garantizar o asegurar la obtención de los conocimientos de los contenidos académicos adecuados al grado y habilidad de los estudiantes y, finalmente, inculcar un entendimiento y una apreciación hacia el grupo francófono canadiense, su lengua y su cultura, sin olvidar fomentar la propia identidad hacia una apreciación respecto a la cultura inglesa canadiense (Genesee, 1987: 12).

### **III.3.1.1.3. Modelos de programas de inmersión**

En un plano más descriptivo, hablar de inmersión lingüística no es hablar de un único tipo de programa, todo lo contrario, ya que se han desarrollado una variedad de alternativas<sup>5</sup> de acuerdo con tres aspectos muy importantes; primero, según la edad en la cual se introduce la lengua meta que es medio de instrucción (precoz - *early*, retrasada - *delayed* y tardía - *late*); segundo, según el porcentaje de tiempo de instrucción que se invierte en la lengua meta (total o parcial); y tercero, según el número de años de instrucción. Hay otro tipo de formas de inmersión, como por ejemplo en dos lenguas no nativas (*double immersion*) y programas de inmersión de patrimonio lingüístico (*heritage language immersion*), que también se han utilizado dentro del mismo contexto canadiense.

### **III.3.1.1.4. El proyecto de St.Lambert**

Los programas de inmersión tienen su origen en el proyecto educativo experimental de St.Lambert en 1965, el cual surgió como resultado de la preocupación de un grupo de padres ingleses del suburbio de St.Lambert, a las afueras de Montreal, al darse cuenta de la importancia del francés como lengua de comunicación en esta zona quebequense. Se dieron cuenta que se estaba creando una barrera lingüística entre las dos comunidades, con lo cual el conocimiento de la lengua inglesa por sí sola no aseguraba el éxito social ni económico en la

---

<sup>5</sup> Ver fig.36 Anexo III.

provincia. Uno de los objetivos principales de este grupo de padres era el establecimiento de un programa bilingüe que aumentara la cantidad de tiempo invertida en la instrucción del francés en las escuelas inglesas a las que asistían sus hijos. Este programa debía mejorar los métodos de instrucción en segunda lengua (francés) que se venían aplicando hasta el momento, es decir, la instrucción diaria de entre 20 y 30 minutos en francés que no proporcionaba los niveles de competencia deseados.

Hablar del caso canadiense de inmersión en St.Lambert significa referirnos a la inmersión total precoz, es decir, a la introducción en edad muy temprana de la L2 como único medio de instrucción durante la educación primaria. Toda la diversidad de modelos de inmersión comparten esencialmente los mismos enfoques pedagógicos y los mismos fundamentos teóricos psicolingüísticos. Los fundamentos psicolingüísticos, junto con las corrientes teóricas de la neuropsicología y de la psicología social del momento, sirvieron de base para el establecimiento del programa de St.Lambert. Posteriormente entraremos en más detalle en estas corrientes teóricas que sirven de fundamento también para los programas EICLE.

#### **III.3.1.1.5. Resultados de los programas de inmersión**

La popularidad del modelo canadiense de inmersión está respaldado directamente por la evaluación y los consecuentes resultados de su implantación (Lambert&Tucker 1972, Genesee 1978, Swain&Lapkin 1982, Gray 1980, Shapson&Day 1983, cit.por Genesee 1987: 34). Evitaremos entrar en profundidad en la cuestión de los resultados de los programas de inmersión y por el momento y de manera muy superficial, intentaremos resolver las dos grandes cuestiones que suscitan los mismos, es decir: ¿Qué efecto tendrá la participación de los estudiantes de inmersión en el desarrollo de su lengua materna? Y por otro lado, ¿se verá mermado el logro de los objetivos académicos por el hecho de efectuar la instrucción de las asignaturas en L2? Es importante destacar que los estudios mencionados abogan por los

programas de inmersión como una forma efectiva de educación para la mayoría de la población. Los resultados de estos estudios longitudinales han indicado que la mayoría de estudiantes participantes en este tipo de programa no muestran a largo plazo ningún tipo de efectos negativos en el desarrollo de su lengua materna, como tampoco en el logro de los resultados académicos marcados. Al mismo tiempo, los estudiantes en los programas de inmersión consiguen una competencia funcional en la segunda lengua que es mucho mayor a la conseguida por los estudiantes monolingües, de carácter general, que estudian francés como lengua extranjera. No obstante, hay que decir también que la competencia adquirida no es la de un nativo. Si comparamos los diferentes tipos de inmersión, la inmersión total precoz se muestra, en los estudios realizados, como la más efectiva de todas, ya que es con la que se consiguen resultados más elevados de competencia en la segunda lengua. A pesar de esta tendencia general, hay evidencia que los estudiantes de mayor edad aprenden con más rapidez la segunda lengua que los estudiantes más jóvenes y que es tan importante la intensidad de exposición a la segunda lengua como la exposición acumulada. Además, investigaciones de carácter sociopsicológico de la inmersión indican que los estudiantes participantes desarrollan el mismo sentimiento de identidad y actitudes positivas hacia la lengua y culturas anglo canadienses que los estudiantes que asisten a programas en lengua inglesa. No obstante, y a diferencia de estos últimos, los estudiantes participantes en programas de inmersión presentan actitudes más positivas hacia la cultura franco canadiense.

Debemos destacar que los programas de inmersión canadienses, tal y como menciona Genesee, son una forma de educación bilingüe para los estudiantes de lengua mayoritaria, es decir, que los estudiantes participantes en los programas de inmersión son miembros del grupo sociocultural dominante. Cuando al inicio del capítulo mencionábamos la disparidad de resultados obtenidos en las investigaciones sobre educación bilingüe realizadas por Sanders en el país de Gales, no quisimos mencionar un hecho realmente significativo en cualquier tipo

de investigación, es decir, el nivel sociocultural de los sujetos investigados. El caso galés presentaba sujetos bilingües de nivel sociocultural más bajo que los monolingües, mientras que el caso canadiense presenta sujetos de igual nivel sociocultural. He aquí probablemente uno de los factores que pueda explicar la disparidad de resultados. Es más, debido a la posición dominante de su lengua en la sociedad, la lengua materna de los niños de lengua mayoritaria continua desarrollándose y manteniéndose, aunque de mientras se esté aprendiendo una segunda lengua. La conclusión del caso canadiense parece ir en este camino, es decir, la inmersión predominantemente en otra lengua puede proponerse sin peligro cuando los sujetos de la enseñanza hablan una lengua de más fuerza o de más prestigio social que la lengua de enseñanza. Como resultado, Lambert (1977) indica que el individuo experimenta el llamado bilingüismo aditivo en el cual una segunda lengua se añade al repertorio lingüístico del hablante sin una pérdida de la primera lengua. El aprendizaje de la segunda lengua aporta al hablante un conjunto de aptitudes cognitivas y sociales que no afectan negativamente las que ha adquirido en la primera lengua, sino que las dos entidades lingüísticas y culturales que conlleva el hecho de ser bilingüe se combinan de manera complementaria y enriquecedora. Este tipo de casos, como es el canadiense, se dan cuando la sociedad atribuye valores positivos a las dos lenguas y considera la adquisición de una segunda lengua como otra herramienta de pensamiento y de comunicación. Baetens-Beardsmore (1989) argumenta que actualmente el principio de bilingüismo aditivo también sirve de justificación para gran parte de la enseñanza en masa de lenguas extranjeras en la mayoría de escuelas monolingües. De esta manera, podemos decir que el caso canadiense cumple dos requisitos indispensables; por un lado, el nivel sociocultural de los padres, y por otro, la función y el prestigio de las lenguas en cuestión, es decir, a pesar de ser una minoría lingüística en el Québec, estas familias hablaban una lengua “fuerte” incluso con la lengua de la mayoría, ya que en el resto del país el inglés es la lengua dominante. A todo ello, debemos añadir la importancia que tiene el

inglés, no tan sólo por la influencia que pueda suponer tener a Estados Unidos como país vecino, sino por la importancia del inglés como lengua internacional.

### **III.3.1.1.6. La formación de profesorado**

Finalmente, ya que en el presente estudio el perfil del profesor tiene un papel relevante, es también importante resaltar la función del docente en los programas de inmersión lingüística canadienses. Genesee (1987: 18) citando los estudios de Lapkin y Cummins dice: *“It is still rare in Canada to find teachers trained specially for immersion even though the program has been in existence for 20 years now”*. A pesar de la gran cantidad de bibliografía generada entorno a la inmersión lingüística, debemos lamentarnos del poco interés que ha suscitado el rol del docente frente al rol del alumno (Bernhardt, 1992: 1). Muchos estudios se han centrado en los efectos de la inmersión lingüística en el alumno ignorando de alguna manera la función que tiene el docente en todo ese proceso. He aquí donde Genesee manifiesta el interés que ha centrado el estudio de la inmersión en cuanto a producto, es decir, estudios basados en conocer los resultados de competencia lingüística de los alumnos y ha olvidado la importancia de la inmersión en cuanto a proceso, es decir, en los elementos que influyen directa o indirectamente en el resultado final, como puede ser el rol del docente.

Así pues encontramos que en la actualidad sigue habiendo una falta importante de profesorado cualificado. Existe, en estos momentos, una poca oferta de programas específicos en la formación de este tipo de profesorado y, consecuentemente, se hace aun más difícil la tarea de encontrar docentes no tan solo cualificados, sino dispuestos a realizar las tareas bajo un enfoque integrado de lenguas extranjeras. He aquí pues una de las motivaciones originarias de este trabajo. Ante la existente falta de formación específica en el campo, se hace necesario hacer un estudio etnográfico del tipo de perfil y necesidades del profesor del EICLE en

español. A todo ello haremos referencia en el capítulo IV cuando nos centraremos, única y exclusivamente, en papel del docente.

### **III.3.1.1.7. Conclusiones del caso canadiense**

Para concluir pues, Artigal (en Baetens Beardsmore 1993:34) pone de relieve el hecho que debemos entender por inmersión exclusivamente aquellos tipos de educación que comporten un cambio de lengua en el cual se cumplan ciertos requisitos específicos. Estos requisitos son cinco:

1. El estatus social de la lengua materna. Algunos estudios muestran que las situaciones que comportan un cambio de lengua materna-escolar son beneficiosos cuando la lengua materna tiene un estatus social alto porque éste garantiza una presencia extendida de la lengua materna fuera de la escuela y asegura que los alumnos tengan una imagen y una valoración positiva de sí mismos.
2. Los alumnos deberían tener una actitud y una motivación positiva hacia la nueva lengua de la escuela y el acceso a dicho programa debería ser voluntario. Estudios indican que la actitud de los alumnos hacia la nueva lengua escolar y el conjunto de factores motivadores que les empujan a adquirirla tienen un papel importante para el éxito del mismo.
3. Los docentes que introducen la segunda lengua deben ser bilingües, es decir, deben tener un profundo conocimiento de la lengua en la que tienen que enseñar a la vez que deben ser suficientemente competentes en la lengua materna de los estudiantes para poder entenderlos cuando ellos la usan. De esta manera, los profesores sólo ofrecerán input en la nueva lengua respetando el principio de “una lengua, una persona” al igual

que, al menos durante el período inicial dejarán, a los alumnos que se expresen en su lengua materna.

4. Los docentes deben tener una profunda formación pedagógica y deberían ser capaces, sobre todo, de establecer una comunicación efectiva entre alumnos, a pesar del uso de una lengua que, al inicio del programa, sea nueva para ellos. De ahí que los docentes tengan que ser competentes en ciertas técnicas específicas que garanticen en todo momento la significatividad y la efectividad de las interacciones que se producen a través de la lengua que los alumnos inicialmente no comparten.
5. Finalmente, no se puede pasar por alto el tratamiento de la lengua materna, es decir, tal y como Cummins (1984) y Genesee (1987) recuerdan, los programas de inmersión son una forma específica de educación bilingüe o plurilingüe en la cual la lengua materna se estudia siempre, para que de esta manera los alumnos puedan conseguir el mismo nivel de competencia en ella, al igual que puedan conseguirlo en la segunda lengua a la cual inicialmente se le da prioridad.

Si todos estos requisitos se cumplen, el programa de inmersión asegurará que la nueva lengua de la escuela se enseñe correctamente, al igual que se garantizará el total desarrollo de la lengua materna. De esta manera se establece el punto de partida a través del cual se aprenda una tercera o cuarta lengua. Todo esto sin ningún tipo de pérdida académica o psicológica para los niños. Si, por otro lado, estas condiciones no se cumplen, el resultado será el de sumersión, en el cual la adquisición de la segunda lengua puede suponer una amenaza para la cultura y la lengua materna de los estudiantes y, de esta manera, impedir su desarrollo lingüístico y académico.

### **II.3.1.2. El caso estadounidense**

#### **II.3.1.2.1. Consideraciones históricas y sociales**

En términos históricos, el origen de los Estados Unidos es muy parecido al de Canadá. Como ya se ha venido mencionando, en todas las épocas de la historia se han producido migraciones de grandes grupos de población en busca de la subsistencia, o bien que, simplemente, han huido de las circunstancias adversas a las que estaban sometidos. Este es el caso de las migraciones dirigidas hacia los países industrializados, es decir, el paso en busca de trabajo desde regiones menos desarrolladas económicamente a regiones más prósperas y desarrolladas económicamente.

Todo el flujo de poblaciones que se llegaron a reunir en Estados Unidos tras su descubrimiento llevaron consigo sus respectivas lenguas y culturas. Contrariamente a la opinión popular, los EEUU no ha sido nunca un país monolingüe, ya que este tiene una larga tradición multilingüe, incluso previa al contacto con la cultura colonial europea, ya que como Grosjean (1982, cit.en Mackey y Siguán 1986:95) apunta, en el periodo anterior al colonialismo europeo se hablaban de 500 a 1000 dialectos o lenguas indígenas en el país. Estados Unidos ha sido siempre un país de inmigrantes, ya que inmigrantes eran sus fundadores, y en el cual se aglutinaron una gran variedad de culturas y lenguas diferentes. Aunque la cultura anglosajona fue y es actualmente la predominante, se podían encontrar en los Estados Unidos de principios de siglo escuelas alemanas y de otras comunidades étnicas y lingüísticas que de igual manera intentaban promover y conservar sus raíces. De esta manera, se ha llegado a forjar el concepto de *'melting pot'*, el cual es un reflejo y una evidencia de esta variedad social de la que está formada el pueblo norteamericano.

Mackey y Siguán (1986) arguyen que los efectos de la Primera Guerra Mundial, en cuanto a nacionalismo americano se refiere, fueron claramente perjudiciales para la

continuidad de la educación bilingüe, es decir, si hasta los inicios del s.XX el bilingüismo y la educación bilingüe fueron bien tolerados, a partir de entonces y, especialmente, en el periodo de entre guerras, el hecho de hablar otra lengua que no fuera el inglés se consideraba una actitud antiamericana. La educación bilingüe se convirtió en un arma de doble filo, es decir, mientras que para los ricos el hecho de aprender una segunda lengua era considerado como algo positivo y hasta casi obligatorio, para las minorías y los pobres, hablar otra lengua que no fuera la inglesa era un déficit que debía ser remediado, cambiado o erradicado.

Después de la Segunda Guerra Mundial y más adelante durante los años 60, la sociedad americana se sensibilizó con los problemas de los nuevos inmigrantes, para los cuales el sueño de una integración rápida parecía cada vez más lejano. Es por ello que, creyendo que la integración plena se alcanzaba a través del éxito escolar, se llegó a la conclusión que el principal obstáculo que encontraban los hijos de los inmigrantes para su integración era su deficiente conocimiento del inglés. A partir de este momento, se empiezan a hacer esfuerzos para intentar paliar los problemas derivados de una educación que hasta el momento situaba a aquellos estudiantes que hablaran otras lenguas que no fueran el inglés en clases únicamente en inglés, es decir, en lo que se llamó desde entonces sumersión o *sink-or-swim*. Una pequeña parte de estos estudiantes fueron capaces de conseguir el éxito ante tal reto, mientras que la gran mayoría no lo consiguió, hecho que llevó a calificar a este tipo de educación de asimiladora y sustractiva. Desde entonces y ante la preocupación por los resultados obtenidos, el campo de la educación bilingüe empezó a sufrir cambios más acusados. Factores como el creciente número de minorías lingüísticas, especialmente la hispana, que estaban empezando a ganar poder político y económico, empezaron a utilizar la vía judicial y legislativa para conseguir una escuela más justa e igualitaria. La “rebelión” de estos

grupos fue decisiva para dar un vuelco a la política educativa de las minorías en el país. De esta manera, surge la ley federal *Bilingual Education Act* (1968) que recomendaba a los estados el establecimiento de programas de educación bilingüe para poder ayudar a mejorar la situación en la que se encontraban los hijos de los inmigrantes. Posteriormente, y gracias a resoluciones del Tribunal supremo como la *Lau v. Nichols* en 1974 (cit.en Mackey y Siguán 1986), se consiguió que la educación bilingüe dejara de ser una mera recomendación para convertirse en un derecho de las familias y una responsabilidad del Estado. De esta manera se empezó a prestar atención a las necesidades de aprendizaje de las minorías lingüísticas, hecho que supuso un impulso muy importante para la educación bilingüe, ya que desde entonces se empezaron a destinar importantes sumas de dinero a este tipo de educación. No obstante, Lemberger (1997: 12-18) recuerda que las cantidades de dinero destinadas a este tipo de educación han aumentado o disminuido según los intereses políticos de los partidos gobernantes del país.

#### **II.3.1.2.2. Modelos de educación bilingüe**

Intentar hacer un repaso general a la educación bilingüe en Estados Unidos resulta más difícil que el caso canadiense debido a la presencia de mayor variedad y diversidad de modelos. Vamos a centrarnos en aquellos modelos que nos parecen más relevantes para poder entender los fundamentos teóricos y prácticos de EICLE. En primer lugar, nos fijamos en los programas de inmersión dentro del contexto estadounidense.

### **II.3.1.2.2.1. Los programas de inmersión: una perspectiva crítica**

#### **II.3.1.2.2.1.1. Resultados negativos**

A diferencia de su país vecino el Canadá, en los EEUU los programas de inmersión no han gozado de la misma popularidad y, por ello, requieren especial atención. Cummins y Swain (1986) muestran la existencia de una opinión generalizada en contra de la educación bilingüe, tal y como lo refleja el siguiente extracto publicado en la editorial del periódico *New York Times* el 10 de Octubre de 1981: (cit. en Cummins & Swain 1986):

“The Department of Education is analyzing new evidence that expensive bilingual education programs don’t work... Teaching non-English speaking children in their native language during much of their school day constructs a roadblock on their journey into English. A language is best learned through immersion in it, particularly by children... Neither society nor its children will be well served if bilingualism continues to be used to keep thousands of children from quickly learning the one language needed to succeed in America.”

Este tipo de crítica refleja creencias acerca de la adquisición de segundas lenguas como la necesidad de introducir la segunda lengua lo antes posible, combinada con una exposición total a la lengua. Además, la utilización de la lengua materna se contempla como una pérdida de tiempo frente a la posibilidad que la enseñanza se pueda realizar en su totalidad en la lengua meta, en este caso, el inglés. Para muchos planificadores y educadores el hecho de intentar subsanar las deficiencias en inglés a través de la instrucción en la primera lengua de los estudiantes parece contraproducente, es decir, existe el supuesto que el desarrollo de las destrezas académicas en inglés están directamente relacionadas al tiempo de exposición a esta lengua y, por ello, los estudiantes de grupos minoritarios necesitan máxima exposición

a la lengua inglesa si quieren alcanzar el éxito académico. No obstante, existe un número considerable de investigaciones que refutan esta visión simplista de la “hipótesis de la máxima exposición” (Cummins 1986: 94). Evidentemente, suficiente exposición a la lengua de la escuela es esencial para el desarrollo de las habilidades académicas, no obstante, es importante la medida en la que los estudiantes son capaces de entender el input académico al que están expuestos. Llegados a este punto, es interesante recordar las palabras de Genesee (1987: 131) cuando afirma que todos los programas americanos de inmersión, hasta el momento, son de carácter temprano, es decir, que la segunda lengua se convierte en lengua de comunicación desde el principio de la escolarización, y que no existen programas de inmersión tardía. Este hecho cobra mucha importancia al analizar los resultados del caso americano y ver que existe un desencanto hacia los programas de inmersión debido a sus resultados negativos. Bien, una posible explicación a esos resultados negativos puede ser debida a la importancia que tiene el desarrollo de la primera lengua anterior a la exposición intensiva a la segunda lengua. Muchos de estos niños se han visto inmersos en la lengua de la mayoría de la escuela, la cual cosa les ha llevado a un bilingüismo sustractivo y a un progreso insatisfactorio en la segunda lengua, hecho que ha limitado sus posibilidades de éxito académico.

Lambert distingue la situación opuesta a bilingüismo aditivo como bilingüismo sustractivo, es decir, la segunda lengua se adquiere a costa de las aptitudes que ya se habían adquirido en la primera lengua. El resultado es el de la competencia entre lenguas, en vez de la complementariedad entre dos sistemas culturales y lingüísticos. Los estudiantes de lengua minoritaria deben hacer frente a este tipo de situación ya que, debido al débil rol que juega su lengua primera en el amplio contexto social, aprender la lengua mayoritaria conlleva a menudo la pérdida de la primera lengua. Skutnabb-

Kangas (1984), Cummins (1981), Dolson (1985) entre otros (cit. por Baetens Beardsmore 1989: 252) han advertido repetidamente de la no conveniencia de someter a niños de clase social baja procedentes de minorías lingüísticas en programas de inmersión. Por esta razón, hay que tener muy en cuenta que la enseñanza predominantemente en otra lengua es desaconsejable cuando la primera lengua de los sujetos es una lengua socialmente más débil que la lengua de enseñanza. Además, Baetens Beardsmore (1989: 253) advierte del peligro que corre cualquier país y/o región que pretenda implantar programas bilingües que sólo se basen en parámetros de éxito del programa, ya que la diversidad de contextos sociales con la que nos encontramos y su respectiva particularidad pueden ser factores desencadenantes para el éxito o el fracaso del mismo. De esta manera, concluye que el hecho de no hacer una distinción clara entre los aspectos sociológicos y los lingüísticos de la educación bilingüe ha llevado a menudo a ataques confusos y exaltados contra el bilingüismo en general.

Mackey y Siguan (1986) recuerdan que se debe tener en cuenta un factor realmente importante y es que la gran variedad de minorías lingüísticas, de procedencias y de status socioculturales de cada una de ellas, especialmente de la hispana, la cual actualmente representa un elevado porcentaje dentro de la sociedad americana, el 13% concretamente (más de 40 millones), han de ser tenidas en cuenta para planificar la educación bilingüe e influyen naturalmente en sus resultados. Una minoría del volumen de la hispana no puede ser simplemente absorbida, afirman los autores, es más, tiende a convertirse en una minoría lingüística estable y, además, en una situación de relativa marginación, ya que la mayoría de sus miembros se sitúan en los niveles inferiores de la escala social.

Tal y como comentábamos en el caso canadiense, Baetens-Beardsmore (1989) resalta que el estudio del bilingüismo no puede olvidar, por un lado, la vertiente

puramente lingüística, pero por otro lado y quizás aun más importante, el componente social, es decir, que la mayor parte de problemas con los que se encuentran los bilingües vienen determinados por la sociedad. Decíamos que el hecho que una persona sea bilingüe responde normalmente a la sociedad en la que vive y a factores tales como la emigración, la exogamia, la movilidad social, las exigencias del trabajo, entre muchas otras. Sean cuales sean las causas, el hecho de ser bilingüe hace que el individuo cuestione el papel que tienen las lenguas en su vida. Este hecho se da normalmente cuando los bilingües representan una minoría opuesta a la mayoría monolingüe que ve el bilingüismo como un fenómeno anormal. Este es el caso al cual nos estamos refiriendo en los EEUU. Es por ello que no hay que perder de vista que en ciertos grupos minoritarios surgen problemas por lo que respecta al desarrollo académico de los niños sometidos a programas bilingües. Esto indica que el modelo canadiense no puede solucionar todos los problemas de la educación bilingüe y que, por lo tanto, el contexto social en el cual este tipos de programas se ponen en práctica adquiere una importancia capital. Es por todo ello que los programas de inmersión implantados a lo largo del país no han tenido el éxito esperado, principalmente, por un error de planificación al no tener en cuenta factores que no son puramente lingüísticos.

#### **II.3.1.2.2.1.2. Resultados positivos**

Como venimos mencionando repetidamente, vemos que existe la percepción extendida que los programas bilingües en EEUU aun tienen que demostrar su efectividad (Baker&de Kanter 1981, cit.en Genesee 1987). No obstante y a pesar de las opiniones contrarias a este tipo de educación, es importante referirnos a los casos de algunos programas de inmersión en los que una meditada planificación y puesta en práctica han tenido resultados más que satisfactorios. Genesee (1987) repasa algunos de

los programas de inmersión lingüística en segunda lengua que se han realizado en los EEUU, los resultados de los cuales son más que positivos. Este autor hace un repaso a proyectos de inmersión como Culver City, Montgomery County, Cincinnati y San Diego, las conclusiones de los cuales indican que los programas de inmersión constituyen una manera factible y efectiva para estudiantes americanos de habla inglesa de alcanzar altos niveles de competencia en segunda lengua sin ningún riesgo para el desarrollo de su lengua materna ni para su desarrollo académico. Además, algunos de estos programas han demostrado la validez de este tipo de enfoque para estudiantes de diferentes procedencias socioculturales y etnolingüísticas. Este es el caso del programa de inmersión en Cincinnati el cual contradice las opiniones de algunos de los expertos que no recomendaban los programas de inmersión para alumnos de clases sociales bajas. Los resultados de este caso reflejan que los programas de inmersión en segunda lengua *can be used effectively with not only students with below-average intellectual and first language ability but also students from minority ethnic backgrounds and/or possibly from minority dialect backgrounds as well* (Genesee 1987: 130). Cummins & Swain (1986) por su parte, evalúan los resultados de programas de educación bilingüe e inmersión en Edmonton, Bradford, San Diego, entre otros, los resultados de los cuales refutan la validez de las creencias de la “máxima exposición” alegando que no necesariamente una gran cantidad de exposición a la segunda lengua conlleva buenos resultados en la adquisición de la misma.

#### **II.3.1.2.2.2. *Content Based Second Language Instruction***

Si en Canadá se utilizó el concepto de inmersión como sinónimo de educación bilingüe, en Estados Unidos proliferó el concepto de *Content Based Second Language Instruction* o *Content Based Language Teaching*, el cual no es más que la integración de

lengua y contenido con una finalidad lingüística (Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. 1989). Según estas autoras este enfoque cumple las condiciones indispensables para la adquisición de una segunda lengua, es decir, en primer lugar el contenido curricular tiene en cuenta los intereses y las necesidades de los aprendientes, lo cual aumenta la motivación de los mismos y los conduce hacia un aprendizaje más efectivo. En segundo lugar, tiene en mente los futuros usos que el aprendiente haga de la lengua meta. De esta manera, y a partir de una descripción sistemática, se centra en las funciones y formas lingüísticas que mejor servirán al alumno. En tercer lugar, parte del principio pedagógico de que la enseñanza se construye a partir de los conocimientos previos del alumno, ya que se tienen en cuenta tanto sus conocimientos lingüísticos como sus conocimientos no lingüísticos. En cuarto lugar, tiene un doble foco: forma y contenido, es decir, que la lengua se enseña a través del uso contextualizado de la misma más que en el uso aislado de producciones gramaticalmente correctas. Ésta es una de las características más importantes y destacables de este enfoque, ya que el aprendizaje lingüístico se produce de manera más inconsciente. Finalmente y en quinto lugar, ofrece a los aprendientes las condiciones necesarias para el aprendizaje de una segunda lengua ya que los expone al uso significativo de la misma (Krashen, 1985). Esta condición está basada en las teorías de adquisición de segundas lenguas formuladas por Krashen, el cual postula que para que haya adquisición lingüística con éxito el aprendiz debe entender el input recibido en la lengua meta. Éste input, a su vez, debe incorporar nuevos elementos para continuar el proceso de adquisición ( $i+1$ ). De esta manera, el input recibido se comprende a través de las ayudas recibidas por el contexto situacional y verbal. Las ayudas recibidas interactúan continuamente a través de asociaciones, por un lado, con el conocimiento lingüístico de la lengua meta del alumno y, por otro, con sus conocimientos del mundo. Todo esto se convierte en un proceso de

retroalimentación que ayuda al alumno a desarrollar relaciones formales, funcionales y semánticas a medida que adquiere nuevos elementos lingüísticos.

Brinton et altri (1989) sitúan las raíces de la enseñanza lingüística basada en contenidos entre 1960 y 1980 con la aparición de movimientos con éxito como *Language across the curriculum*, *Language for specific purposes* (LSP) y los programas de inmersión. En este estudio, se ofrece una visión pormenorizada de tres modelos de enseñanza lingüística basada en contenidos que han tenido una aceptación generalizada: *Theme-based language instruction*, *Sheltered Content instruction* y finalmente *Adjunct language instruction*.

Todos ellos comparten una serie de principios comunes, al igual que lo hacen con EICLE, como son por ejemplo el hecho que el contenido es el punto de partida o el principio organizativo del curso. Se pretende presentar la lengua de una manera contextualizada y enfatizar la importancia de la adquisición de información. En segundo lugar, comparten la utilización de material auténtico que no fue originalmente producido con finalidades lingüísticas. De esta manera, los esfuerzos del docente se dirigen hacia la adaptación de esos materiales con finalidades lingüísticas que proporcionen a los estudiantes guías y estrategias para que puedan comprenderlos. Finalmente, en tercer lugar, para facilitar la comprensión del contenido no lingüístico se intenta adaptar o modificar la lengua meta a través de la redundancia, la ejemplificación, el uso de elementos organizadores del discurso, constantes revisiones de comprensión, tareas, actividades, ejercicios y evidentemente procedimientos de evaluación. Sin embargo, todos ellos difieren en términos de objetivos finales, foco de aprendizaje (lengua o contenido), formato de instrucción, responsabilidad del docente, grupo meta y foco de evaluación.

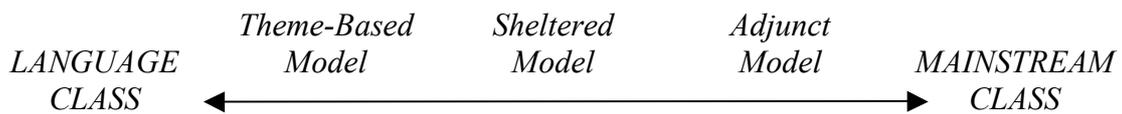
En los modelos *Theme-Based* la clase de lengua se estructura alrededor de temas o tópicos que forman la espina dorsal del currículo. El contenido no lingüístico presentado por el profesor sirve de base para el análisis y la práctica lingüística, de esta manera se ayuda a que el estudiante desarrolle la competencia en la L2 en determinadas áreas, temas o tópicos. Es por ello que el formato de instrucción se asimila más al de una clase de lengua extranjera. En ella el profesor, especializado en didáctica de la lengua, se convierte el responsable de la enseñanza tanto de contenidos no lingüísticos como de los lingüísticos. El grupo meta es son hablantes no nativos y la evaluación se centra principalmente en las funciones y destrezas lingüísticas de los alumnos.

A diferencia del anterior modelo, el modelo *Sheltered* consiste en cursos de contenido a través de la utilización de una segunda lengua a un grupo (apartado) de alumnos no nativos por un profesor especialista en contenidos. El formato de instrucción del curso se parece más al de una clase de contenido en el cual el docente es el responsable de la instrucción de contenido. Se cree en el aprendizaje incidental de la lengua. La evaluación del mismo está basada en el dominio de los contenidos no lingüísticos.

Finalmente, en el modelo *Adjunct* los estudiantes forman parte de un doble curso, uno de lengua y otro de contenido, con la idea que ambos se complementan en términos de tareas coordinadas. Los estudiantes no nativos y los nativos están mezclados en las clases de contenido, aunque los primeros disponen de la ayuda que les proporcionan las clases de refuerzo lingüístico. Con todo ello, el objetivo del modelo es que los estudiantes participantes dominen los contenidos curriculares no lingüísticos. Es por su doble naturaleza que el formato de instrucción de este modelo es parecido a la clase de lengua extranjera y a la clase de contenido. El docente también será doble, es decir, un docente especialista en contenido y responsable de la instrucción del mismo, y

otro docente, especialista en lengua, responsable del contenido no lingüístico. El grupo meta, como hemos mencionado, es el de la mezcla de nativos y no nativos, aunque los primeros por razones obvias no participan en la clase de lengua. Consecuentemente, la evaluación también tiene un doble foco, el dominio tanto de contenidos como de lengua.

El hecho de que estos modelos compartan puntos en común hace que sea más recomendable verlos como modelos que se extienden a lo largo de un continuo que se basa en contenidos, es decir, en un extremo situamos el modelo con más interés en el dominio del desarrollo lingüístico mientras que en el otro situamos al modelo con más interés en la maestría de los contenidos no lingüísticos.



✓ **Conclusiones sobre el caso norteamericano**

A modo de conclusión pues, en Estados Unidos encontramos una gran variedad de modelos de educación bilingüe, unos que han gozado de mayor y otros de menor éxito. Sin embargo, ya hemos hecho hincapié en el hecho que se hace completamente necesaria una evaluación del contexto en el cual se pretende introducir tanto un programa de inmersión como un programa de educación bilingüe. De esta manera, se debe exigir a las autoridades educativas que tengan en cuenta el contexto sociocultural en el cual se intentan implantar dichos programas. Una falta de evaluación de los factores extralingüísticos puede llevar, como hemos visto, al fracaso de los mismos y por lo tanto, puede llevar de nuevo a críticas infundadas sobre la educación bilingüe.

### **III. El Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE)**

#### **III.1. Contexto histórico**

*"The final decade of the 20th century has witnessed a liberating explosion of initiatives in multilingual education. Confidence in the value of plurilingual skills has encouraged Europeans to break away from the dependence on North American immersion models for support and justification, enabling parents, schools and authorities to build up exciting programmes that take account of local, regional, national and international realities."*

Baetens-Beardsmore en Marsh, Maljers & Hartiala (2001: 10)

Hemos podido observar que los orígenes de lo que se denomina educación bilingüe se remontan a la antigüedad y han sido fruto de una variedad de factores como el contacto entre culturas diferentes, ya fuere por expansión, colonización, unificación, inmigración y en tiempos más recientes cosmopolitismo (Mackey & Siguan, 1986). La variedad de modelos que encontramos en el contexto educativo europeo es abundante (Baetens-Beardsmore, 1993, Fruhauf, G., Coyle, D. & Christ, I. (Eds.), 1996, Grenfell, M., 2002). Los objetivos de cada modelo varían de acuerdo con las necesidades del entorno, por ejemplo, el caso del catalán y del vasco tienen por objetivo reavivar y apoyar a lenguas que habían sido prohibidas en tiempos de dictadura, o modelos como el caso finlandés en la instrucción del sueco, en los que se persigue el objetivo de atender a las necesidades lingüísticas y socio-culturales de las minorías suecas. Existen una gran variedad de objetivos, ya sea por mantenimiento lingüístico, por expansión lingüística, por renacimiento lingüístico o por integración de la población inmigrante, etc. a nosotros nos conciernen los modelos de educación bilingüe que preparan a sus alumnos para una educación plurilingüe, llamados *mainstream bilingual education* (Baker 1993:152 y Marsh 1996:7, en Marsh et al. 1997). Este es el caso de los muchos países europeos donde se instruye inglés, francés, alemán o español como lengua extranjera para la niños de la mayoría

lingüística. Por la importancia que tiene en nuestra investigación, ya que es el modelo de educación bilingüe que estamos estudiando, es interesante recalcar que Baker (1996: 157) hace una distinción de modelos *mainstream bilingual education* entre aquellos en los que hay una instrucción formal de la lengua extranjera y aquellos en los que la instrucción se efectúa bajo un enfoque integrado de contenido y lengua extranjera. Los primeros son considerados formas débiles de educación bilingüe, mientras que los últimos se consideran formas fuertes de educación bilingüe. Es en este segundo modelo, llamado Educación bilingüe Integrada, en el que debemos adscribir al EICLE en español.

Como se menciona a través de la cita inicial de Baetens-Beardsmore, el contexto educativo europeo goza actualmente de una tradición en cuanto a educación bilingüe que por su naturaleza intrínseca se ha desmarcado ya de los programas que han surgido al otro lado del atlántico. Sin embargo, es innegable el apoyo que han proporcionado los modelos de América del Norte, como modelos sobre los que se han cimentado los programas europeos. Durante los últimos 50 años y, especialmente, debido al nacimiento de la Comunidad Europea, se ha intentado mantener y promover la diversidad lingüística y cultural de los países comunitarios a través de varios tratados y resoluciones del Parlamento Europeo. Es especialmente a partir de los noventa con los tratados de Maastricht (1992) y Amsterdam (1997) cuando se pone de relieve la necesidad de potenciar y llevar a la práctica el multilingüismo entre los ciudadanos europeos, siempre, eso sí, respetando, preservando y valorando la lengua y la cultura de cada país miembro. De esta manera, se produce un verdadero impulso hacia el mantenimiento y la promoción de la diversidad lingüística y cultural, a través del establecimiento de programas como Erasmus, Leonardo o Lingua, como también resoluciones como el MT+2 y ya más recientes como el mismo Marco Común de

Referencia Europeo o el Portafolio Europeo de las Lenguas realizados por el Consejo de Europa. Además, es también en esta época final cuando se ha incrementado el apoyo de la Comisión Europea a profesionales del mundo educativo europeo en iniciativas relativas a la enseñanza y el aprendizaje mediante lenguas extranjeras. Encontramos pues, la red europea EuroCLIC<sup>6</sup> en 1996, CEILINK<sup>7</sup> think tank 1998, CLIL Compendium<sup>8</sup> en 2001, o proyectos como BILD<sup>9</sup>, DIESeLL<sup>10</sup>, ELC<sup>11</sup> o red temática sobre ecuación bilingüe, ALPME<sup>12</sup>, TIE-CLIL<sup>13</sup>, TICCAL<sup>14</sup> entre muchos otros.

---

<sup>6</sup> EuroCLIC ([www.euroclil.net](http://www.euroclil.net)) es una Red Europea que tiene como objetivo reunir el máximo número posible de personas relacionadas con EICLE, ya sea profesores, investigadores, formadores de profesores, etc. para promover el intercambio de información, experiencias, materiales, proyectos, etc...

<sup>7</sup> CEILINK - Consolidating Experience through Inter-Linking Socrates projects ([http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk\\_keh/clil/ceilink\\_re\\_en.pdf](http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil/ceilink_re_en.pdf)). Es el nombre que recibió el simposio realizado en Estrasburgo en 1998 en el que acudieron más de cincuenta miembros de toda Europa, con el objetivo de planear un marco con los pasos a seguir en el campo de cooperación para el desarrollo de EICLE.

<sup>8</sup> CLIL Compendium ([www.clilcompendium.com](http://www.clilcompendium.com)) es el resultado de un proyecto subvencionado por la Comisión Europea con la finalidad de identificar las dimensiones de EICLE. Está coordinado por Anne Maljers (Holanda) & David Marsh (Finlandia) con la participación de las universidades de Nottingham, Wuppertal, Jyväskylä, Pompeu Fabra, Barcelona y la *European Platform for Dutch Education*. (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001).

<sup>9</sup> *Bilingual Integration of Languages and Disciplines (BILD)* es el nombre que recibe un proyecto Sócrates Lengua para la formación de profesores que imparten asignaturas no lingüísticas a través de una lengua extranjera. En él participan la Universidad de Nottingham, Reino Unido, la Universidad de Wuppertal, Alemania y el IUFM de Alsacia en Estrasburgo, Francia.

<sup>10</sup> DIESeLL (<http://www.cec.jyu.fi/diesell>) significa Distance In-Service Education for Enhancing Second Language Learning (Marsh & Marshland, 1999).

<sup>11</sup> El European Language Council (ELC) es una asociación fundada por la Comisión Europea de más de cien universidades puesta en marcha en 1977 que tiene como proyecto una de red temática en el área de las lenguas, cuyo subtema es *La formación del profesorado y la educación bilingüe*. (Van de Craen & Wolff, 1997).

<sup>12</sup> Responde a las siglas Advanced Level Programme in Multilingual Education (ALPME) (<http://www.upf.es/dtf/alpme/>), coordinado por la Dra. Carmen Pérez-Vidal (España), proyecto subvencionado Erasmus para la planificación de currículo en la formación de profesores, dirigido a la comunidad EICLE, planificadores, docentes y personal de la administración. En el proyecto participan la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad de Estrasburgo, la Universidad de Venecia, la Universidad de Wuppertal, la Universidad de Jyväskylä, la Universidad de Nottingham, IVLOS de Holanda, y la universidad VUB de Bruselas.

<sup>13</sup> El proyecto TIE-CLIL (<http://www.tieclil.org/>) es el nombre que recibe un proyecto Sócrates, coordinado por Gisella Langé (Italia), para la elaboración de material EICLE. Tiene la participación de especialistas procedentes de universidades de Austria, Finlandia, Francia Italia, la República Checa, el Reino Unido y España.

<sup>14</sup> TICCAL (Técnicas de la información y la comunicación combinadas con contenidos en el aprendizaje de lenguas) ([www.ticcal.org](http://www.ticcal.org)) es un proyecto basado en una plataforma EICLE en línea, con el español como lengua de instrucción. En él participan escuelas de Francia, Alemania, Hungría, Holanda y España coordinado por el Instituto Cervantes de Bremen.

Recordemos el extendido tópico que dice que la sociedad en la que vivimos está cambiando. Además de tópico es una realidad. La composición del grupo humano de la sociedad de la que estamos hablando también se modifica, es decir, lo nuevo no es la situación, sino la intensidad y la modificación de los actores que forman esta sociedad. Si hasta hace poco nuestro país, por no mencionar otros países que forman la Unión Europea, “enviaba” ciudadanos fuera de nuestras fronteras, actualmente esta tendencia se ha invertido y nuestro país recibe a otras personas con orígenes, lenguas y culturas distintas a las nuestras. Afirmamos pues que la sociedad multicultural es una realidad en la que estamos inmersos. Dada la naturaleza plural de los países que integran la Unión Europea y la facilidad de movimiento dentro de sus fronteras, se ha debido trabajar en el campo de la educación para intentar transmitir los valores de respeto a la diversidad y a la pluralidad. Ante la experiencia de la falta de resultados positivos, en la mayoría de los casos, en la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, se hace necesario un replanteamiento, no tan solo acerca de la educación de lengua en concreto, sino acerca de la educación en general. *"Podría incluso articularse la forma de que los alumnos de Secundaria estudiaran determinadas asignaturas en la primera de esas lenguas extranjeras".(Comisión Europea 1996, p.67<sup>15</sup>)* El EICLE es el reflejo del cambio de perspectiva por lo que respecta a educación en general, y a enseñanza de lenguas extranjeras en particular. Veremos a continuación todo aquello que implica el establecimiento de estos programas.

### **III.2. Consideraciones terminológicas**

No es fácil encontrar un término que aúne a todos los modelos comprendidos por lo que en general se ha denominado enseñanza de contenidos mediante una lengua

---

<sup>15</sup> En <http://www.unavarra.es/tel21/es/Originsandaims.htm>

extranjera. Precisamente autores como Nikula (en Marsh et altri, 1997) hablan sobre términos como *teaching content through a foreign language* como denominador común de todos ellos, pero arguye que se hace difícil llegar a un acuerdo terminológico, ya que la nomenclatura surgida responde muchas veces a conceptos terminológicos similares que a su vez tienen particularidades específicas que las hacen diferentes. En esta línea va uno de los apuntes de Fruhauf et altri (1996) en un estudio sobre el EICLE en inglés en el cual afirma que, a pesar de creer haber limitado su investigación a un campo concreto (EICLE), ha descubierto que la nomenclatura utilizada en cada país ha evolucionado de diversa manera para referirse al mismo concepto, llamándose así: *immersion teaching*, *content-based instruction*, o *teaching in a foreign language*. David Marsh (2002: 57) nombra más de 30 diversos términos<sup>16</sup> utilizados entre los años 80 y 90 para referirse a la enseñanza y el aprendizaje mediante una L2 o LE. Esta diversidad terminológica es el reflejo de las necesidades específicas en las que se originó cada uno de ellos y CLIL/EMILE/EICLE es el intento de abarcar toda esta diversidad de términos.

Decíamos al inicio que el EICLE es un enfoque para la **enseñanza y aprendizaje** de lenguas basado en la utilización de una segunda lengua, o de una lengua que no es la propia de los estudiantes, como medio de instrucción. Recalamos los procesos de enseñanza y aprendizaje porque tenemos en mente los procesos que llevan a cabo los actores más directos, es decir, los docentes y los alumnos. No

---

<sup>16</sup> Bilingual education, Bilingual nursery education, Bilingual instruction, Content-based language teaching, Content-based second language instruction, Developmental bilingual education, Dual-focussed language education, Dual language bilingual education, Dual majority language bilingual education, Language maintenance bilingual education, Extended Language Instruction, Immersion, Languages across the curriculum, Language-based content teaching, Language bath, Language-enhanced content teaching, Language-enriched education, Language-enriched content instruction, Language maintenance bilingual education, Language shower, Late partial bilingual programme, Learning through an additional language, Learning with languages, Mainstream bilingual education, Modern Languages Across the Curriculum, Multilingual education, Plurilingual education, Sheltered language learning, Teaching through a foreign language, Teaching non-language subjects through a foreign language, Transitional Bilingual Education, Two-way bilingual education y (Spanish/English/Finnish) as a language of instruction.

obstante, el EICLE procede del término inglés **CLIL** (**C**ontent and **L**anguage **I**ntegrated **L**earning) y del francés **EMILE** (**E**nseignement d'une **M**atière par l'**I**ntegration d'une **L**angue **E**trangère), nacido alrededor de los años 90 del consenso entre miembros de la plataforma EuroCLIC, la Comisión Europea, investigadores, practicantes y demás. CLIL/EMILE se define como: <<(…) *a generic umbrella term which could encompass any activity in which a foreign language is used as a tool on the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role*>>(Marsh, 2002: 58). Como será obvio para nuestro lector, la propia terminología ya nos lleva a la confusión. ¿Por qué en inglés se define como aprendizaje y en francés como enseñanza? Los mismos autores, en un intento de definir e integrar terminología, nos llevan a poder hablar simultáneamente en la versión española de **Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)** o de **Enseñanza Integrada de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE)** según tomemos la versión inglesa o la francesa. Si observamos la literatura existente entorno a la enseñanza integrada de lengua y contenido dentro del marco teórico español, encontramos que el término usado mayoritariamente es el de AICLE. Ante la dicotomía EICLE/AICLE entendidas como enseñanza y aprendizaje respectivamente, creemos que ambos términos ofrecen una visión parcial del fenómeno, es decir, no es posible separar enseñanza de aprendizaje o al revés porque no existe el uno sin el otro. Es por ello que recientemente se está abogando por el término EICLE entendido este como **Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras**, ya que es un término inclusivo especialmente por lo que se refiere a enfatizar los roles de lengua y contenidos sin ponerlos en un ranking de orden, a la vez que contempla los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están dando. Es por ello que a partir de ahora

debemos entender el EICLE como un enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

### **III.3. Las dimensiones del EICLE**

Nos podemos preguntar si existe algún punto en común detrás de toda esta variedad terminológica y de modelos. Se puede afirmar que más allá de las particularidades de cada uno de los modelos, hay características comunes a todas ellas. Así lo reflejaron los miembros de CLIL Compendium en el intento de encontrar las dimensiones del EICLE, es decir, de encontrar las razones que constituyen los principios educativos que inspiran los diversos programas en el EICLE en Europa (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001). Se establecieron cinco dimensiones de los programas EICLE: la cultura (CULTIX), el entorno (ENTIX), la lengua (LANTIX), el contenido (CONTIX) y el aprendizaje (LEARNTIX). Sin embargo, no hay que entender estas dimensiones como conceptos aislados, sino que existe una relación entre ellas, pueden utilizarse temporalmente para dar un paso a otra o pueden utilizarse varias simultáneamente. Las razones por las cuales se adopta un programa en el EICLE en una escuela pueden ir cambiando, así que las motivaciones iniciales y finales de un programa pueden variar.

De alguna manera, cada una de las dimensiones se complementa; por ejemplo, la dimensión cultural construye conocimiento y comprensión entre diferentes culturas, desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural al igual que amplía horizontes y da a conocer regiones o países vecinos, y/o grupos minoritarios concretos. La dimensión del entorno prepara para la internacionalización a través de la integración europea mejorando así el perfil de la escuela. La dimensión de la lengua mejora la competencia lingüística general en la lengua meta, desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación oral y sensibiliza tanto hacia

la lengua materna como hacia la lengua meta. La dimensión del contenido diversifica las perspectivas con que se estudian los contenidos, especialmente por lo que se refiere a terminología temática específica en la lengua meta. Esto significa que la dimensión de contenido prepara para estudios posteriores y para la vida profesional. Finalmente, la dimensión del aprendizaje desarrolla las estrategias individuales de aprendizaje, diversifica las prácticas didácticas y aumenta la motivación del alumnado (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001). Este tipo de motivaciones son las que nos impulsan a decir que el EICLE y la educación bilingüe, en general, ofrecen en primer lugar educación.

#### **III.4. Los fundamentos de EICLE**

Hemos visto que cada una de las dimensiones parece entrelazarse con la otra. Una excelente visión que nos permite ver la conexión entre dimensiones es una reflexión de Carmen Pérez (2005), en la que muestra las relaciones entre tres niveles descriptivos (la dimensión social europea, la dimensión educacional o pedagógica y la dimensión lingüística) los cuales le sirven para explicar la filosofía de un programa en el EICLE. La conjunción de los tres proporcionan una sólida base para comprender este enfoque. Pérez parte de la idea de la importancia que tiene aprovechar el valor social y cultural de las lenguas para llevar a la práctica, a través del EICLE, conceptos como la ciudadanía europea, la Europa de las Lenguas y la Europa del conocimiento, conceptos avalados por la Comisión Europea. Estos conceptos son claves para la creación de un sentimiento europeo basado en el valor y el respeto a la diversidad lingüística y cultural de las tierras que la componen, al igual que el aprecio de la propia cultura.

Posteriormente da paso a la dimensión lingüística y, después de ésta, trata la dimensión educacional del EICLE. En la primera establece los fundamentos del

EICLE de acuerdo con las teorías en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), mientras que en la segunda se tratan cuestiones pedagógicas y de desarrollo de destrezas cognitivas y de interacción como puntos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje del EICLE.

Nuestra visión teórica sobre los fundamentos de EICLE parte del enfoque de Pérez (2005) que acabamos de mencionar, pero al que vamos a introducir elementos que nos ayudarán a combinar la perspectiva teórica con su aplicación práctica.

#### **III.4.1. La dimensión social**

Para empezar la autora arguye que el Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras contiene unos valores intrínsecos que pueden ayudar a mejorar el estándar de educación en Europa. El EICLE aprovecha el potencial de la lengua y los valores sociales y culturales que hay en ella para ayudar a la construcción del sentimiento europeo. Hay tres conceptos básicos en la construcción de la dimensión social que son: la nacionalidad europea, la Europa del conocimiento y la Europa de las lenguas. Hemos mencionado al inicio los intentos de la Comisión para mantener y promover la diversidad lingüística y cultural de los países comunitarios. Son estos valores de diversidad lingüística y cultural los que se deben explotar para fomentar el conocimiento y el entendimiento entre culturas, fomentar la idea de compartir unos valores comunes y fomentar el desarrollo de un sentimiento de pertenecer a un grupo social y cultural común que va más allá de la propia cultura. Es por ello que se considera que el establecimiento de una *lingua franca*, como es el caso del inglés, no es conveniente ya que se debe fomentar el uso también de lenguas menos extendidas. Muchos autores coinciden en argüir la no conveniencia de utilizar el inglés como única lengua en el EICLE. (Marsh 2002, Pérez 2005, Baetens-Beardsmore 1993). Es Baetens y Beardsmore quien afirma que *l'Europe sera multilingue ou elle ne sera*

*pas'* (1993:1). Por tanto, debemos dar a conocer la diversidad lingüística y cultural europea, porque así nos daremos cuenta de la amplia realidad social en la que estamos inmersos. Eso, a su vez, reforzará nuestra autonomía y nuestra identidad cultural.

Conocemos ya resoluciones que van en la línea de la promoción de la diversidad lingüística como es el MT+2. El EICLE juega un papel fundamental en la promoción de la Europa de las Lenguas, ya que parte del supuesto de fomentar la propia lengua, la lengua de los países vecinos, la lengua inglesa y como no las nuevas lenguas que se están incorporando al marco lingüístico europeo. EICLE y resoluciones como el MT+2 permiten la entrada en la escuela de dos lenguas extranjeras, a parte de la lengua materna.

No obstante, hay que tener en cuenta que la introducción de las lenguas se produce de manera gradual, como menciona Wolff (en Marsh, D., B. Marsland, & A. Maljers. (Eds.), 1998: 25) a modo de "*languages across the curriculum*". Wolf propone que la introducción de lenguas extranjeras debe producirse desde el inicio de la escolarización. La lengua extranjera se introduce en los jardines de infancia a modo de canciones, juegos, etc. con un objetivo claramente lúdico y no estrictamente lingüístico. De esta manera, se ayuda a familiarizar al niño con la lengua extranjera y a ampliar su visión de la diversidad lingüística del entorno. A continuación, durante la educación primaria, se promueve la inquietud del alumno a interesarse y a contrastar, no tan solo la lengua extranjera que aprende, sino las lenguas que forman parte de su entorno. Cada vez más, nos encontramos con clases multiculturales, es decir, clases en las que los alumnos provienen de contextos culturales diversos. Hay que aprovechar esa multiculturalidad para transmitir los valores de diversidad de nuestra sociedad, y así se eliminen los prejuicios existentes entre lenguas. Una manera de promover la igualdad entre lenguas es animar a los alumnos a experimentar con ellas.

Wolff lo denomina el principio contrastivo. Posteriormente, durante la educación secundaria, hay que promover el enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (EICLE). Analizaremos su potencial educativo más adelante cuando tratemos la dimensión educacional del EICLE. Existe un nivel final, la educación superior, en el cual las lenguas adquieren una dimensión más importante. El surgimiento de programas como Erasmus, el cual permite la movilidad de estudiantes universitarios por Europa, fomenta y complementa también la formación lingüística de sus participantes. No hay mejor educación que la que permite vivir de primera mano en una cultura diferente, que permite contrastar ideas, puntos de vista, maneras de actuar, etc. lo cual nos permite ser más flexibles en la manera en la que pensamos y sobre todo más críticos con nuestras convicciones. Hemos hablado sólo de la posibilidad de crear redes de intercambio de estudiantes a nivel universitario, pero autores como Sajavaara (en Marsh et al. 1998: 26) propone la necesidad que existe de crear redes entre escuelas que practican el EICLE. El potencial de la lengua, el uso práctico y real de la misma se puede producir a través del establecimiento de redes entre escuelas que ayuden a los estudiantes a interactuar y a hacer un uso significativo de la lengua en contextos reales y motivadores. Así pues, la posibilidad de comunicarse significativamente se abre a todos los planos educativos.

De esta manera debemos entender la educación como algo mucho más que la simple transmisión de conocimientos. Hay que entender la educación desde una perspectiva más global e integradora. Un tema que ha sido objeto de debate en los últimos tiempos es la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning*, el cual viene a acentuar la importancia que tiene el aprendizaje entendido como un proceso continuo de actualización, de mejora, de ajuste al entorno y a las necesidades. Pérez (2005) arguye que la riqueza de un país ya no se valora en clave

mercantilista o materialista, sino que se valora en cuanto a diseminación del conocimiento. Esta diseminación del conocimiento consiste en la capacidad de innovar, investigar, educar y ofrecer formación.

Creemos que este es el reflejo de lo que representa un cambio rotundo en la manera de concebir la educación por el momento. El EICLE es más que un enfoque integrado de enseñanza y aprendizaje, es educación y supone, como decimos, una visión diversa de lo que hasta ahora entendíamos por educación.

#### **III.4.2. La dimensión lingüística**

La adquisición del lenguaje verbal sigue el mismo proceso prácticamente en todos los hablantes de cualquier lengua, es decir, que aprenden a hablar, atravesando las mismas fases aproximadamente sobre la misma edad. De esta manera, la función pragmática que cumple la comunicación gestual en los primeros dos años de vida se empieza a sustituir por el lenguaje verbal, el cual a partir de este momento a parte de ser medio de comunicación es medio de organización y descripción de la realidad, es decir, es instrumento de pensamiento. La adquisición del lenguaje por el niño se convierte en parte en una progresiva conquista cognitiva de la realidad, usar palabras implica conocer cosas y acciones y combinar palabras, implica establecer o descubrir relaciones entre las cosas, organizar la propia experiencia en una representación coherente, y en parte porque el lenguaje recibido de los demás condensa una experiencia colectiva. He aquí cuando el niño llega a la escuela, la cual debe continuar con este proceso comenzado con la aparición del lenguaje verbal pero la cual, y este factor es determinante, enseña un uso menos pragmático, más descriptivo y reflexivo, del instrumento verbal. De esta manera, podemos decir que la escuela debe establecer el puente que ayude a los alumnos a enlazar la lengua utilizada en el hogar con la utilizada en la escuela (M.Siguan. 1985). En consecuencia, la escuela

debe servir de instrumento que ayude a construir el conocimiento de la realidad en la experiencia acumulada por el niño y la expresada en su lenguaje. Pronto las nuevas nociones expresadas en nuevas palabras se apoyan no tanto en nuevas experiencias como en conocimientos ya acumulados. Es por todo ello que se considera esencial el desarrollo de la lengua materna en relación con la introducción de una segunda lengua para su adquisición. También sabemos que todos los niños, considerando que no tengan ningún impedimento físico, son capaces de adquirir la lengua que les rodea en un plazo de 4/5 años, adquiriendo un control básico del sistema de la lengua. No obstante, no se puede decir lo mismo con el aprendizaje de segundas lenguas (Pérez, 2005).

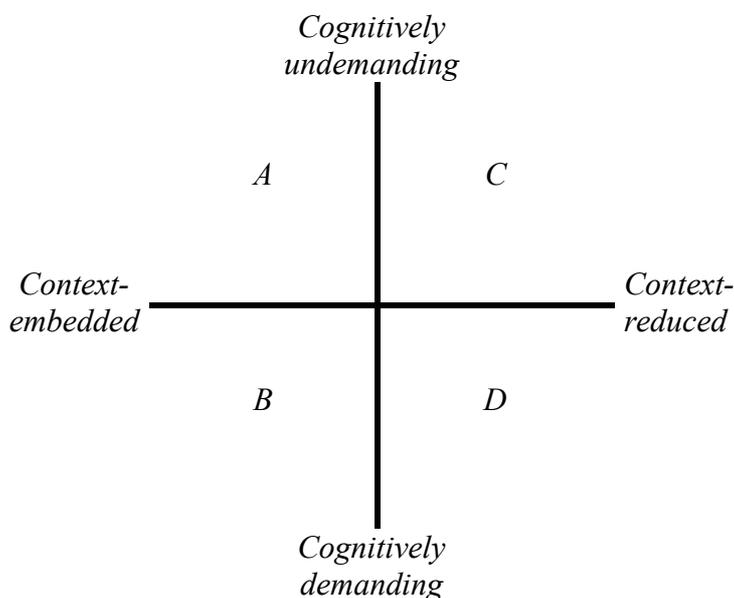
Cummins (1986:6) ofrece la hipótesis del nivel umbral en la que arguye que cualquier niño debe alcanzar un nivel mínimo de habilidad lingüística para poder evitar deficiencias cognitivas. El niño que tenga un nivel umbral de comprensión bajo en la primera lengua alcanzaría un nivel igualmente bajo en la segunda, la cual cosa impediría el desarrollo de los aspectos positivos del bilingüismo. De acuerdo con Cummins pues:

The threshold hypothesis proposes that there may be threshold levels of linguistic competence which bilingual children must attain in their first and second languages both in order to avoid cognitive disadvantages and to allow the potential beneficial aspects of becoming bilingual to influence cognitive functioning. In other words, two thresholds are hypothesised: one below which cognitive growth would suffer without further linguistic development: and one above which cognitive growth would be enhanced.

Estrechamente ligada a esta teoría, encontramos la elaborada por Merrill Swain (1981, en Cummins&Swain, 1986) la cual dio una explicación al doble nivel propuesto por Cummins de la siguiente manera: comparó los resultados obtenidos entre los programas de inmersión precoz y los programas de inmersión tardíos y

observó que el tipo de interacción que llevan a cabo los hablantes en la segunda lengua es lo que determina la velocidad de aprendizaje. Acabó deduciendo que los niños pertenecientes a programas de inmersión precoz alcanzan rápidamente las estrategias básicas de comunicación interpersonal (BICS) y un buen acento en la segunda lengua, mientras que los que empiezan a aprender la segunda lengua más tarde adquieren más rápidamente un nivel comparable de competencia estructural y léxica, gracias a su capacidad de manipulación de los aspectos cognitivos y académicos de la competencia lingüística (CALP).

En un plano más concreto, Cummins y Swain (1986) ofrecen un marco teórico mediante el cual explican la competencia lingüística que precisan los alumnos, ya sea en la L1 como en L2, ante situaciones comunicativas diversas. Este marco intenta integrar la anterior distinción entre BICS y CALP en un modelo teórico más general, el cual está compuesto por dos ejes, uno vertical y otro horizontal, en cuyos extremos tenemos situaciones comunicativas contextualizadas y descontextualizadas, y por otro lado, cognitivamente exigentes y cognitivamente no exigentes. El marco que proponen estos autores para mostrar la competencia lingüística, tanto en contextos monolingües como bilingües, queda reflejado en el siguiente esquema.



Los extremos horizontales de este continuo están formados por comunicación contextualizada y descontextualizada. La comunicación contextualizada es la propia de situaciones en las que existe una relación interpersonal en la que se comparte una realidad común y que, por lo tanto, obvia la necesidad de usar mensajes lingüísticos elaborados. Por otro lado, la comunicación descontextualizada es la propia de situaciones en las cuales no existe una realidad en común y, por lo tanto, se hace necesario el uso de mensajes lingüísticos elaborados precisa y explícitamente para así minimizar el riesgo de malentendidos. En un plano más práctico, la comunicación contextualizada es más típica del mundo fuera de la clase, mientras que la comunicación descontextualizada se acerca más a las exigencias lingüísticas dentro de la clase.

En el plano vertical se intentan reflejar los niveles de participación cognitiva en una tarea o en una actividad, es decir, cognitivamente exigentes y cognitivamente no exigentes. Esta demanda cognitiva puede ser conceptualizada en términos de cantidad de información a procesar o en los pasos a seguir por el alumno cuando realiza una actividad. Cummins caracteriza la lengua usada en la escuela como descontextualizada y cognitivamente exigente.

Es aquí cuando entra en juego la perspectiva cognitivista (Mohan, 1986, cit. en Pérez, 2005) la cual arguye que para que la progresión cognitiva del alumno se produzca es necesario distinguir dos tipos de aprendizaje: *experiential learning* y *expository learning*. En el primer tipo de aprendizaje, las actividades contextualizadas y la lengua son componentes esenciales de un plan de clase, mientras que en el segundo tipo de aprendizaje se trata sobre la lengua abstracta y sobre el discurso cognitivo y descontextualizado. Es esencial para este autor que los programas integrados de lengua y contenido se basen en una progresión lingüística (desde la

lengua corriente usada en el día a día hasta la lengua más abstracta), en una progresión en contenido (desde actividades prácticas hasta actividades más abstractas que impliquen un abanico de habilidades cognitivas) y, finalmente, en una progresión en el aprendizaje, es decir, una progresión que vaya de *experiential learning* hacia *expository learning*.

### **III.4.3. La dimensión educativa/pedagógica**

Voluntariamente, hemos omitido algunos fundamentos psicolingüísticos en la sección anterior y los hemos integrado en ésta debido a la estrecha relación que hay entre los fundamentos psicopedagógicos y los psicolingüísticos. Hay que tener presente que la enseñanza de contenido debe tener en cuenta la relación entre el aprendizaje de contenido, los procesos cognitivos y las exigencias lingüísticas como factores fundamentales para el aprendizaje.

Desde una perspectiva basada en la interacción, se contempla que el aprendizaje de una segunda lengua se produce como el resultado del input recibido y del procesamiento interno de la lengua. Según Genesee (1987) la efectividad de los programas que integran lengua y contenido depende, sin ningún tipo de duda, de la calidad de las interacciones entre el docente y los estudiantes. En el proceso de comunicación, y más concretamente en el proceso de negociación del significado se ponen en práctica una serie de estrategias que ayudan a la comprensión mutua entre participantes. Estas estrategias ayudan a promover la comprensión por parte del alumno de lo que dice el profesor, de lo que significa la situación, y por lo tanto de lo que significa la lengua y cómo funciona. Este aspecto de la negociación del significado se parece a la teoría de adquisición de segundas lenguas postulada por Krashen (1985: 2), llamada *Input Hipótesis*, o lo que es lo mismo, la teoría del input comprensible.

"We acquire language by understanding input that is little beyond our current level of competence... Listening comprehension and reading are of primary importance in the second language program, and the ability to speak (or write) fluently in a second language will come on its own with time. Speaking fluency is thus not "taught" directly; rather, speaking ability "emerges" after the acquirer has built competence through comprehending input."

La cuestión es, ¿cómo podemos hacer el input comprensible? Genesee nos proporciona cinco estrategias usadas por el docente, tres de las cuales son lingüísticas y las otras dos no son lingüísticas. Éstas estrategias son las siguientes:

1. Modificación del habla del profesor. Esto significa el uso de una lengua simplificada, redundante, de ritmo más lento para así facilitar la comprensión a los estudiantes. La velocidad lenta de habla junto con la redundancia dan al aprendiz más tiempo para procesar el input lingüístico y al mismo tiempo decrece la cantidad de input a memorizar reduciendo así la cantidad de lenguaje que debe ser almacenado en la memoria. No obstante, esta simplificación disminuye progresivamente a medida que mejora la competencia lingüística de los alumnos.
2. Preguntas constantes a los alumnos sobre la comprensión del material presentado. Así pues, en caso de que no se comprenda el mensaje, el profesor debe estar preparado para reformular o intentar otro tipo de medios para expresar la misma idea.
3. Otra estrategia es la de proporcionar explicaciones o aclaraciones de conceptos nuevos o no familiares que puedan causar confusión antes que la propia instrucción empiece. Esta estrategia implica antes de cada clase preguntarse por las necesidades lingüísticas y conceptuales que precisan los alumnos. En este sentido es cuando lengua y contenido se integran.

4. El significado se puede transmitir a la vez con el uso de material de apoyo, como puede ser el uso de marcos de referencia no verbales: objetos físicos, mapas, esquemas, diagramas, o experiencias familiares para los estudiantes, etc. De esta manera facilitamos el proceso de comprensión de significado descontextualizado a contextualizado que menciona Cummins (1986).
5. Finalmente, la última estrategia implica, por parte del profesor, saber identificar e interpretar las situaciones en las que el alumno no entiende aquello que se le ha propuesto, es decir, que el profesor debe saber interpretar aquellos signos (normalmente no verbales) que el estudiante puede transmitir al no entender las instrucciones del docente, como puede ser el silencio.

Otras estrategias que se pueden poner en práctica por parte del alumno son las siguientes: hacer preguntas que pidan la clarificación, la simplificación o la repetición de los mensajes emitidos por el profesor. Para ello, el profesor debe instar a los alumnos a que pregunten cuando no entiendan. Otras estrategias son también el uso de gestos no verbales para indicar la falta de comprensión, o por ejemplo también el uso de la lengua materna del estudiante. Debemos recordar que en los períodos iniciales de los programas de inmersión es un recurso válido para que los estudiantes expresen sus dudas o sus inquietudes y a medida que comprenden la L2 se reduzca paulatinamente el uso de su lengua materna.

Además el profesor debe ser capaz de fomentar la interacción entre los alumnos, y evitar que el discurso en la clase sea unidireccional, es decir, de profesor a alumno. Se ha comprobado que a través de tareas cooperativas se fomenta el aprendizaje de la L2 (Kagan, 1986, cit. por Genesee, 1987:182). Estas situaciones permiten que el alumno utilice la lengua productivamente. Esta cuestión ha sido tratada por Swain (1985) la cual formuló una teoría complementaria a la *input*

*hypothesis* de Krashen, llamada **output hypothesis**. Esta hipótesis postula que el input comprensible por sí solo no asegura un alto nivel en las destrezas productivas. Para ello se necesita output, es decir, la oportunidad de usar y experimentar con la lengua meta, y durante este proceso se debería proporcionar feedback de errores a los alumnos para así mejorar sus actuaciones lingüísticas. Si bien el input que reciben los alumnos es importante para el desarrollo de las destrezas receptivas (leer y escuchar), hay que fomentar el uso de las destrezas productivas (escribir y hablar), ya que una de las críticas que recibieron los programas de inmersión canadiense fue que, a diferencia del nivel casi nativo en destrezas receptivas de los alumnos, se comprobó que el nivel de competencia en destrezas productivas era deficiente. Todo ello responde a las pocas oportunidades que recibieron los alumnos para mejorarlas.

Solutions will have to have at least four characteristics. First, they will have to ensure that students obtain language input in its full functional range. Secondly, students must be given the opportunity to produce language in its full functional range. thirdly, there will have to be a way of providing consistent and helpful feedback to learners about their language errors. Fourthly, any solution will have to help learners attend to and act on their language weaknesses.

(Swain 1990:243 en O'Hellekjaer, 1998)

En resumen, la negociación del significado implica input comprensible y output, los cuales proporcionan una estrategia interactiva mediante la cual docentes y alumnos pueden participar activamente en el proceso simultáneo de aprendizaje de la segunda lengua y aprendizaje de contenidos académicos.

Para que haya una integración auténtica de lengua y contenido, es necesario que éstas se integren con las prácticas de instrucción que usan los docentes. Es realmente importante aquí la selección de las tareas y lo que estas tareas influyen en el proceso de aprendizaje del alumno. Se seleccionan de acuerdo con los objetivos

académicos del currículo pero a su vez estas tareas necesitan ser adaptadas al nivel justo de comprensión de los estudiantes. Recordemos que tareas que no impliquen un esfuerzo cognitivo para el alumno, no ayudarán a su progresión, es decir, que los docentes deben tener en cuenta la posible simplificación de las tareas sin llegar a su sobre simplificación. Es importante el hecho que la lengua que se necesita para las tareas académicas se enseña en el contexto. La cuestión de la evaluación puede suscitar también problemática. Algunos docentes muestran dificultad a la hora de evaluar el progreso de los estudiantes, ya que la evaluación es doble: lengua y contenidos. Esta evaluación se efectúa a través de la realización de las tareas académicas, teniendo en cuenta todos los recursos disponibles por los alumnos, tanto los lingüísticos como los no lingüísticos. Coincidimos con Coyle (1998, en Pérez 2005) en que un enfoque integrado es aquel que pone atención tanto a los aspectos de enseñanza de contenido como a los aspectos de pedagogía lingüística. Todo ello se deja en manos del docente que debe hacer una correcta integración. Como Klapper apunta:

“It is about teachers adapting and modifying their approach in the light of their learners’ linguistic ability and subject knowledge; and it is about teachers employing methods and materials with particular linguistic-pedagogic goals in mind”.

(Klapper 1996:67)

En definitiva, un enfoque educativo de integración de lengua y contenido comporta las siguientes implicaciones: 1) El aprendizaje lingüístico no es anterior al aprendizaje de contenidos académicos, es más, ambos se dan al mismo tiempo; 2) Los logros académicos se ponen como incentivo para el aprendizaje de la segunda lengua; 3) La enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua se organizan de acuerdo con los requisitos comunicativos y cognitivos de las tareas; 4) La evaluación de la actuación

académica de los estudiantes no sobre enfatiza la competencia lingüística, a menos que el objetivo de la clase esté directamente relacionado con la lengua; 5) La instrucción de la L2 debería estar estrechamente coordinada con las necesidades lingüísticas de la instrucción académica.

### **III.5. Valores añadidos del EICLE**

Cualquier tipo de discusión acerca de los puntos psicolingüísticos y psicopedagógicos anteriores no tiene sentido si no tenemos en consideración el factor motivación. Muchos docentes estamos familiarizados con conceptos como: motivación instrumental e integradora, por un lado, y motivación extrínseca e intrínseca, por otro (Muñoz, 2000). La motivación instrumental está asociada a intereses de tipo pragmático (especialmente orientados al mundo laboral), en oposición a la motivación integradora la cual se asocia a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta. Ambos conceptos son originarios de la psicología social. La motivación extrínseca, asociada a fuentes externas de motivación (satisfacer a los padres, aprobar un examen, etc.) se contrapone a la intrínseca, asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como finalidad última.

Según Genesee (1987) la motivación del estudiante tiene que ser vista desde una doble perspectiva, por un lado desde la perspectiva social y por otra desde la perspectiva individual. Según el modelo teórico de Gardner (1985, cit en Muñoz 2000: 84), el cual da un enfoque social a la motivación, existe un tipo de motivación específica al aprendizaje de lenguas. El grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores: el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en

cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma y el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar.

Desde la perspectiva individual, los programas de inmersión tienen en cuenta la premisa que el enfoque integrado motiva académicamente a los alumnos. La lengua en este enfoque actúa como una herramienta para conseguir los objetivos académicos marcados. Se cree pues que este enfoque está asociado con las cualidades que se asocian a la motivación intrínseca, es decir, ayudan al desarrollo de la creatividad, la potenciación del conocimiento conceptual y la predisposición personal hacia la realización de una tarea o una actividad (Deci, 1985 en Genesee 1987:186). Los entornos que controlan el comportamiento generan predominantemente motivación extrínseca mientras que los entornos que apoyan la autonomía del alumno generan motivación intrínseca. Investigaciones acerca de la motivación han encontrado que los estudiantes en clases en las que los profesores tienen el control mostraban menos motivación intrínseca, se consideraban menos competentes y se sentían peor con sí mismos que otros estudiantes. Los estudiantes que estaban intrínsecamente motivados demostraban una mayor capacidad de aprendizaje conceptual que los estudiantes extrínsecamente motivados. Es por ello que se aboga por un programa de estudio que sea intrínsecamente motivador para que los alumnos mantengan el interés y el esfuerzo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Otro de los beneficios añadidos del EICLE que no hemos mencionado en la dimensión lingüística es la mayor cantidad y calidad de input a la que están expuestos los alumnos. El EICLE está basado en los fundamentos del campo de la adquisición de segundas lenguas que abogan por la importancia de factores como la exposición a la lengua, en cantidades suficientes y con un grado de intensidad razonable para la adquisición de una lengua (Long, 1996; Ellis 1984, cit.en Pérez, 2005).

### **III.6. Las acciones de promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas del Ministerio de Educación y Ciencia de España en el exterior**

El Ministerio de Educación y Ciencia del Estado español, atribuye a la Secretaria General Técnica en su artículo 8 según lo dispuesto con el Real Decreto 1553/2004, de 25 de junio (BOE del 26 de junio), las siguientes competencias:

- ✓ La dirección, coordinación y gestión, en los casos que corresponda, de los programas de cooperación internacional, de carácter bilateral o multilateral, especialmente con la Unión Europea.
- ✓ La gestión de las competencias del Departamento relacionadas con los centros docentes y demás servicios educativos españoles en el exterior.
- ✓ La dirección de las actuaciones en el ámbito internacional en las materias de competencia del Departamento, de acuerdo y en coordinación con el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Estas competencias las ejecuta la Subdirección General de Cooperación Internacional.

Los programas de cooperación internacional son múltiples y variados, entre los cuales encontramos centros educativos en los cuales se desarrolla una enseñanza parcial o total en lengua española. Estos centros están coordinados por las Consejerías de Educación, que son órganos técnicos de las Misiones Diplomáticas de España que dependen funcionalmente del Ministerio de Educación y Ciencia. Se encargan de promover, dirigir y gestionar las distintas acciones educativas en el país o países de actuación de la Consejería. Además, de las Consejerías de Educación, encontramos también como órganos promotores, directores y de gestión de acciones educativas las Agregadurías de Educación, las cuales dependen de las Consejerías y pueden estar o

bien en ciudades distintas de la sede de la respectiva Embajada o bien en Estados donde no haya Consejería de Educación.

Los centros educativos<sup>17</sup> en los cuales se desarrolla una labor de promoción y difusión de la lengua española son los siguientes:

- ✓ [Centros de Titularidad Española](#)
- ✓ [Centros de Titularidad Mixta](#)
- ✓ [Centros de Convenio](#)
- ✓ [Aulas y Agrupaciones](#)
- ✓ [Secciones Españolas](#)
- ✓ [Secciones Bilingües](#)
- ✓ [Escuelas Europeas](#)

En nuestra investigación nos hemos centrado en las Secciones Españolas en Italia y en las Secciones Bilingües en Polonia. A continuación encontramos una descripción, según fuentes del Ministerio de Educación, de la labor que desempeñan estos centros en los países respectivos.

### **III.6.1. El caso de las Secciones Españolas en centros de titularidad de otros Estados: Italia**

Las secciones Españolas tienen por objeto propiciar la proyección de la lengua y la cultura españolas y ampliar las posibilidades de recibir formación en el contexto de experiencias educativas interculturales y bilingües en centros en los que se imparten enseñanzas no universitarias con validez en otros sistemas educativos. (Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, Capítulo II, Sección 2ª, artículos 23 y 24).

---

<sup>17</sup> Para una descripción completa de cada uno de los centros, véase: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=41&area=internacional>

Éstas secciones ofrecen el marco adecuado, tanto a alumnos españoles como extranjeros, para cursar las enseñanzas de lengua y cultura dentro del horario escolar y del sistema educativo del país de residencia. En ellas se desarrolla un curriculum acordado entre España e Italia que implica la enseñanza de la Lengua y Literatura españolas y la Geografía e Historia (en español), que completan las propias de los sistemas educativos de otros países, en este caso las del estado italiano. Es un programa integrado, estudiado y elaborado por los profesores españoles e italianos de las secciones.

Además, el Ministerio de Educación y Ciencia determina las condiciones académicas cuyo cumplimiento permite la expedición de títulos españoles a los alumnos que hayan cursado estudios en estas Secciones, sin perjuicio de la validez de dichos estudios en los sistemas respectivos y en el propio sistema español por la vía de convalidación u homologación de los mismos.

El Estado español ha establecido 25 Secciones Españolas en 44 centros de los siguientes países y ciudades, de las cuales siete se encuentran en Italia:

- **Italia:** Cagliari, Ivrea, Maglie, Palermo, Roma, Sassari y Turín.
- **Alemania:** Berlín, Hamburgo y Baja Sajonia.
- **Estados Unidos:** Nueva York y Miami.
- **Francia:** Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint Germain-en-Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne-Niza.
- **Países Bajos:** Amsterdam.

Estas Secciones se rigen por los reglamentos organizativos de los centros de los que forman parte. Es por ello que los criterios de admisión los fija el Liceo correspondiente, pero es imprescindible una nota media alta en la Escuela Media. La incorporación de alumnos de otros liceos a la sección internacional es posible a través

de las pasarelas en las que los aspirantes deben demostrar un determinado nivel de conocimiento de la lengua española y de la cultura según el curso al que deseen incorporarse.

La Consejería de Educación ha equipado todas las secciones con un fondo bibliográfico que se enriquece cada año y con otros materiales (ordenador, proyector, reproductor de casete...).

### **III.6.1.1. La selección de docentes para las secciones Españolas en centros de titularidad de otros estados**

El profesorado español destinado a las Secciones es seleccionado entre funcionarios docentes mediante concurso público de méritos. Los requisitos generales de participación como docente para estas secciones son tres [B.O.E. núm. 46 (23-02-2005)]:

1. Contar con una antigüedad mínima de tres años como funcionario de carrera en activo en el cuerpo desde el que se participe.
2. Hallarse en situación de servicio activo en el cuerpo al que correspondan los puestos solicitados y reunir, respecto de la especialidad a la que corresponda el puesto, los requisitos exigidos según la normativa vigente en materia de provisión de puestos de trabajo de cada uno de los cuerpos.
3. En el supuesto de docentes que hubieran estado destinados en el extranjero por concurso público de méritos u ocupando puestos de libre designación, haber prestado tres cursos académicos completos de servicios en España, contados desde la fecha de cese en el exterior

hasta la finalización del curso escolar en que se publica la convocatoria, como funcionarios del cuerpo desde el que participa en esta convocatoria.

Además, los docentes participantes deben cumplir el requisito específico de conocer el idioma o uno de los idiomas que para cada puesto se señale en la convocatoria, en el nivel que en cada caso se establezca.

La selección de l@s docentes está determinada por los méritos que cada uno de ell@s alegue. Los méritos alegados pueden ser la posesión del título de catedrático, doctor, titulaciones universitarias complementarias, cursos específicos realizados, publicaciones, años de servicio, conocimiento de idiomas, o finalmente haber realizado tareas de dirección, de jefe de estudios u otros cargos de alta responsabilidad en cualquier centro escolar.

### **III.6.2. El caso de las Secciones Bilingües de Español en Países de Europa Central y Oriental: Polonia**

Como ya se ha venido mencionando el interés por la oferta cultural y educativa española y en especial por el estudio del español como lengua extranjera, ha crecido de forma considerable a nivel internacional. También lo ha sido en toda el área de Europa central y oriental durante los últimos años. El Ministerio de Educación y Ciencia ha tratado de satisfacer este interés, desarrollando los programas de difusión del español como lengua extranjera y promoviendo cauces permanentes de difusión de nuestra cultura.

El programa responde al “Acuerdo entre el Ministerio de Educación y Cultura del Reino de España y el Ministerio de Educación de la República de Polonia relativo a la creación y funcionamiento de las secciones bilingües con idioma español en

liceos en el territorio de la República de Polonia, la organización de los exámenes de bachillerato de los alumnos de estas secciones y los requisitos necesarios para que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España otorgue el Título de Bachiller, suscrito en Varsovia el día 6 de Mayo de 1997". Es notable mencionar que en los próximos tres años está prevista la apertura de cinco Secciones Bilingües más.

España cuenta en este momento con una red de 44 Secciones Bilingües que se ubican en los siguientes países, entre las cuales se encuentran nueve centros en Polonia en las cuales cursan estudios cerca de 800 alumnos:

- **Bulgaria:** Burgás, Dupnitsa, Pleven, Plovdiv, Russe, Silistra, Sofía (3), Stara Zagora, Varna.
- **Eslovaquia:** Banská Bystrica, Bratislava, Košice-Šaca, Nitra, Nové-Mesto-Nad Vadhom, Trstená y Zilina.
- **Hungría:** Budapest, Debrecen, Miskolc, Pécs.
- **Polonia:** Cracovia, Gdansk, Lodz, Lublin, Poznan, Radom, Varsovia (2) y Wroclaw.
- **República Checa:** Brno, Olomouc, Ostrava y Praga.
- **Rumanía:** Bucarest (2), Craiova y Ploiesti.
- **Rusia:** Moscú (4) y San Petesburgo.

Según fuentes del Ministerio de Educación y Ciencia, el alumnado accede a las Secciones a través de un examen de ingreso selectivo y se inicia en la sección con un curso de inmersión en el que dedica al estudio de la lengua española unas veinte horas semanales. Adquiere así un conocimiento profundo de la lengua española que le permite seguir cursando su enseñanza secundaria con una dedicación significativa al área de lengua y cultura españolas y estudiar en español alguna otra materia de su currículo. Al finalizar los estudios, y si está previsto en el acuerdo, el alumnado tiene derecho a obtener la doble titulación, de modo que puede acceder a las universidades de ambos países, en las condiciones que estos hayan determinado.

Existen dos posibles modalidades de Secciones Bilingües en Polonia:

1. Se imparte exclusivamente en liceos y consiste en cursar un programa, dividido en dos fases. La primera, cursar un año “cero” de enseñanzas intensivas de Lengua española a la que se dedican, al menos, 18 horas lectivas por semana. La segunda, consiste en cursar un programa específico, impartido en idioma español, de Lengua y Literatura española y de cultura española: Historia, Geografía e Historia del Arte al que se dedican aproximadamente 1.100 horas lectivas en el conjunto de los tres cursos de bachillerato.
2. Consiste en cursar, en gimnasios y liceos, en cada uno de los tres cursos del Gimnasio, al menos, 6 horas lectivas por semana de enseñanzas de Lengua española y continuar en un liceo el programa especificado de la segunda fase de la primera modalidad.

### **III.6.2.1. La selección de docentes para las secciones bilingües en Países del este y Europa occidental**

En virtud de los Convenios de Cooperación Cultural, Educativa y Científica vigentes entre España, por una parte, y Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia, por otra, los Departamentos de Educación y los centros públicos de los citados países ofrecen anualmente plazas para contratar a licenciados españoles que impartan las clases de español y la enseñanza en español de otras áreas posibles (como Literatura Española, Historia o Geografía, Matemáticas, Física, Química y Biología) de la Enseñanza Secundaria en las Secciones Bilingües de español en centros educativos de estos países. De la misma manera, se ofrece la posibilidad de participar a docentes que ya sean funcionarios.

La enseñanza de los profesores españoles contratados en las Secciones Bilingües se complementa con la que ejercen los profesores polacos. En la actualidad, diez profesores españoles imparten enseñanzas en este programa en Polonia.

Los requisitos generales de participación como docente para estas secciones son los siguientes [B.O.E. núm. 101 (21-04-2005)]:

1. Poseer la nacionalidad española.
2. Estar en posesión de la titulación requerida en la descripción de la plaza.
3. Acreditar estar al corriente en el pago de sus obligaciones tributarias y con la Seguridad Social.
4. No padecer enfermedad que imposibilite el ejercicio de la docencia.

Además, la alegación de méritos como la experiencia docente, la formación específica a través de cursos o demás, publicaciones y el conocimiento de idiomas son valorados por el jurado como factores determinantes para la selección.

## **IV. Metodología**

### **IV.1. Hipótesis de trabajo**

En el capítulo que reflexionaba sobre los objetivos del presente trabajo, hemos dicho que éste parte de otro estudio anterior, el de Räsänen et alri (1996). Ante los hallazgos y las conclusiones extraídas del perfil del profesor para los programas de educación bilingüe, nos proponemos elaborar una tarea similar centrada en el campo del EICLE en español. Por ello nos planteamos las siguientes hipótesis:

1. Ante las repetidas críticas sobre la falta de material didáctico diseñado específicamente para el EICLE, afirmamos que los docentes del EICLE en español, tanto en las Secciones Españolas como en las Secciones Bilingües, expresarán la falta de material didáctico específicamente diseñado para su labor.
2. Creemos que los docentes de ambas secciones mostrarán dificultades en las áreas de metodología y de evaluación al igual que los docentes alemanes.
3. Al igual que en el caso alemán, formulamos como hipótesis que existirá una falta de cooperación entre docentes del área lingüística y los docentes del área de contenidos académicos.
4. En último lugar, creemos que no existirán cursos de formación específica para docentes del EICLE en español en ambas Secciones a los que se puedan acoger ante las necesidades que nos muestren.

Hemos mencionado anteriormente que el estudio de Räsänen se realizó en un contexto muy determinado y concreto y que, por lo tanto, las conclusiones sobre las

necesidades en esa región, pueden o no coincidir con las necesidades del profesorado del EICLE en español. Ya sabemos que cada región tiene sus particularidades y puede que cambien las necesidades de sus actores.

#### **IV.2. Sujetos empíricos**

El marco de muestra está compuesto por docentes (funcionarios) de las Secciones Españolas en centros de titularidad del Estado Italiano y docentes (no funcionarios) de las Secciones Bilingües de Español en Polonia, ambas comprendidas dentro del marco de acciones en el exterior para la promoción y difusión de la lengua y la cultura del Estado español. Tomamos como referencia los datos ofrecidos por el MEC<sup>18</sup> para el curso 2004-2005. La tabla 1 refleja el número de docentes contemplados como informantes en cada uno de los países en los que se llevan a cabo dichas acciones educativas.

Después de un muestreo inicial en Secciones Españolas y Secciones Bilingües, entre otras muchas instituciones, se descartaron países que no daban lugar al análisis, y se decidió trabajar con dos países: Italia y Polonia. El número total de cuestionarios enviados fue de 29 y se recibieron un total de 14 cuestionarios, de los cuales 9 procedían de las siete Secciones Españolas en Italia y 5 procedían de dos Secciones Bilingües en Polonia (véase Tabla 1).

Sirva como apunte el hecho que recibimos cuestionarios de docentes de ambos sexos. Se ha creído oportuno, por cuestiones de economía lingüística, referirse a ell@s con la palabra docente. Esperamos con ello que todos l@s informantes se sientan incluid@s.

---

<sup>18</sup> Véase: <http://www.mec.es/educa/jsp/plantillaAncho.jsp?id=75&area=internacional>

Tabla 1. Marco muestral

Secciones Bilingües Polonia			Secciones Españolas Italia		
CIUDAD	ESCUELA	Nº DOCENTES	CIUDAD	ESCUELA	Nº DOCENTES
Cracovia	<i>Liceo VI "Adam Mickiewicz"</i>	2	Cagliari	<i>Liceo Scientifico Statale "Pitagora"</i>	2
Gdansk	<i>Liceo XV "Europa Unida"</i>	-	Ivrea	<i>Liceo Classico Statale "Carlo Botta"</i>	5
Lodz	<i>Liceo XXXII "Halina Poswiatowska"</i>	2	Maglie	<i>Liceo Ginnasio "F. Capece"</i>	1
Lublin	<i>Liceo VII "Maria Konopnicka"</i>	1	Palermo	<i>Liceo Ginnasio Statale "Giovanni Meli"</i>	2
Poznan	<i>Liceo XVII</i>	1	Roma	<i>Liceo Classico Statale "Virgilio"</i>	4
Radom	<i>Liceo IV "Dra. Tytus Chalubinski"</i>	-	Sassari	<i>Istituto Magistrale Statale "Margherita Di Castelvi"</i>	4
Varsovia	<i>Liceo XXII "José Martí"</i>	4	Torino	<i>Istituto Magistrale Statale "Regina Margherita"</i>	1
Varsovia	<i>Liceo XXXIV "M. De Cervantes"</i>	-			
Wroclaw	<i>Liceo IX "Juliusz Slowacki"</i>	-			
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>Total<sup>19</sup></b>		<b>19</b>

### IV.3. Recogida de datos

#### IV.3.1. Instrumento

Este trabajo está asentado sobre una base metodológica empírica, es decir, que los datos observables han sido extraídos de un cuestionario, entendido como un instrumento de recogida de información a través de una forma protocolaria de hacer preguntas (Bosch&Torrente, 1993). Se ha creído adecuada la aplicación de cuestionarios (véase Anexo I) como herramienta exploratoria, dadas las dificultades de dispersión geográfica de los informantes.

<sup>19</sup> No se contemplan los 5 docentes que constan como contratados para el curso 2004-2005.

Al cuestionario se le adjuntó una carta de presentación<sup>20</sup> con información relevante sobre los autores del trabajo, objetivos del mismo, destinatario, instrucciones y agradecimientos. Puntualmente se efectuó contacto por vía telefónica aunque principalmente se utilizó el correo electrónico.

#### **IV.3.2. Procedimiento**

El envío de cuestionarios se efectuó entre Mayo y Julio del 2005 a todos los docentes de las Secciones Españolas en Centros de Titularidad italiana y las Secciones Bilingües de Español en Polonia. En caso de no disponer de la dirección personal de correo electrónico de los docentes, el envío se efectuó a la escuela o a la sección en la que desarrollaban su labor.

Complementario al primer envío, se efectuó un segundo envío de cuestionarios a modo de recordatorio<sup>21</sup> para todos aquellos de los que no se había obtenido respuesta hasta el momento, al igual que se contactó telefónicamente con algunos de ellos para animarles a colaborar.

A medida que se recibían los cuestionarios debidamente rellenos, se comprobaba que todas las preguntas hubieran sido contestadas. En caso de falta de respuesta se enviaba nuevamente el cuestionario al informante comunicándole que estaba incompleto y animándole a rellenar las preguntas no contestadas.

#### **IV.3.3. Análisis de datos**

Una vez cerrado el plazo de admisión de cuestionarios, se procedió a su codificación. Las respuestas a preguntas afirmativas o negativas, se registraron con un número 1 el ítem sí y con un número 2 el ítem no. Para aquellas preguntas que aceptaban respuesta múltiple, en las cuales existía la posibilidad de marcar varios ítems,

---

<sup>20</sup> Véase Anexo I

<sup>21</sup> Véase Anexo I

se codificaron las respuestas siguiendo las letras del alfabeto. De esta manera, una respuesta a una pregunta múltiple en la cual se marcara la primera, la tercera y la cuarta posibilidad se codificaría de la siguiente manera: ACD. En el caso que una pregunta no hubiera sido contestada, la respuesta se codificó como 0.

Posteriormente, se introdujeron todos los datos en una base informática Access creada especialmente para la ocasión. A través de consultas por preguntas o entre preguntas relacionadas a la base de datos, se elaboraron gráficos que ilustraran las respuestas. Estos gráficos son, básicamente, de dos tipos para así diferenciar también la pregunta, es decir, los gráficos de pastel responden a preguntas de una sola respuesta (sí/no) y los gráficos de barras responden a preguntas de respuesta múltiple. Los gráficos de pastel están expresados en tanto por ciento (%), mientras que los de barras expresan el número de respuestas contabilizadas para cada opción. Las respuestas que admitían la posibilidad de una respuesta argumentada, no fueron codificadas ni numéricamente ni alfabéticamente, fueron registradas como tales. Estas respuestas argumentadas quedan reflejadas en la presentación de los resultados junto a la pregunta que les corresponde.

## V. Resultados

### V.1. Consideraciones previas

Debemos mencionar que el presente estudio parte de trabajos anteriores que han investigado acerca del EICLE en inglés, más concretamente, nos referimos al estudio bajo el apoyo del Consejo de Europa coordinado por Räsänen et alri (1996) en el cual participaron expertos en el EICLE de Finlandia, Alemania, Eslovenia y Estonia. En este estudio se hace una descripción del perfil del profesor en programas de educación bilingüe en los respectivos países, en el cual se hace especial hincapié en las necesidades que se derivan de la formación académica y la experiencia profesional de sus docentes. Sin embargo, los autores recuerdan que no podemos generalizar los resultados ya que el perfil del docente resultante de su investigación responde principalmente a dos países (Finlandia y Alemania) y a los factores situacionales que condicionan las respuestas de los docentes. Cada contexto es diferente y por lo tanto las necesidades que se extraigan de un contexto pueden ser o no iguales a las de otros contextos educativos. Las necesidades que se extrajeron del estudio del caso alemán son las siguientes:

#### **1. Falta de materiales didácticos apropiados**

Las respuestas de los informantes mostraron que los materiales, con los que están trabajando actualmente los docentes, necesitan ser adaptados y, por ello, hay la necesidad de desarrollar nuevos materiales, no tan solo para la enseñanza, sino también materiales para la evaluación.

#### **2. Problemas en áreas de metodología y evaluación (en la enseñanza de contenidos a través del inglés)**

Los docentes alemanes se han formado en la universidad tanto en lengua (inglesa) como en contenido (historia, geografía, etc.) No obstante, ninguno de los docentes que por aquél entonces trabajaba en las secciones bilingües (alemán e inglés) habían recibido formación específica en el EICLE.

### **3. Insuficiente cooperación entre docentes de lengua y docentes del área de contenidos**

La cooperación entre docentes de áreas diferentes es un problema en la educación secundaria alemana. Esta cooperación es esencial para los profesores en la educación bilingüe.

### **4. Falta de posibilidades de formación específica en el EICLE (en inglés)**

Hasta hace poco los cursos o programas de formación continua para profesores en modelos de educación bilingüe tenían que ser organizados de manera privada por los propios profesores.

De estas necesidades, se han extraído nuestras hipótesis para el grupo de docentes en Secciones Españolas en Italia y docentes en Secciones Bilingües en Polonia.

Una de las preocupaciones iniciales de nuestra investigación es el intento de reflejar todos aquellos factores que directa o indirectamente tienen una influencia en el funcionamiento de un programa del EICLE. Hemos creído relevante la interacción de seis elementos esenciales: el **contexto** sociocultural en el cual la escuela está inmersa, el **currículo** como un manifiesto de intenciones de la escuela, las figuras del **docente** y los **alumnos** como elementos motores centrales mediados por la **metodología** y los **materiales** utilizados (ver fig.35). Para comprender la interrelación de estos elementos,

hemos creído interesante adaptar el instrumento de investigación, el cuestionario, dividiéndolo en partes que nos permitan ver el funcionamiento por separado de cada uno de estos elementos. Desgranando así cada una de las partes, facilitamos por un lado la comprensión individual de cada una de ellas y, por otro, su funcionamiento en conjunto.

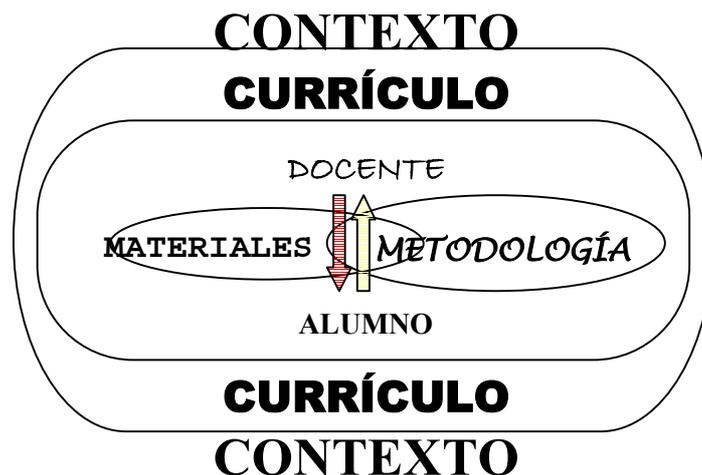


Fig.35. Interrelación de componentes básicos de un programa del EICLE.

## V.2. Una discusión por perfiles

Ante los objetivos propuestos en la introducción, y con la finalidad de hacer un análisis homogéneo y estructurado de los datos proporcionados por los informantes, hemos creído oportuno estructurarlo en tres categorías diferentes: **docente, institución y currículo (alumno)**.

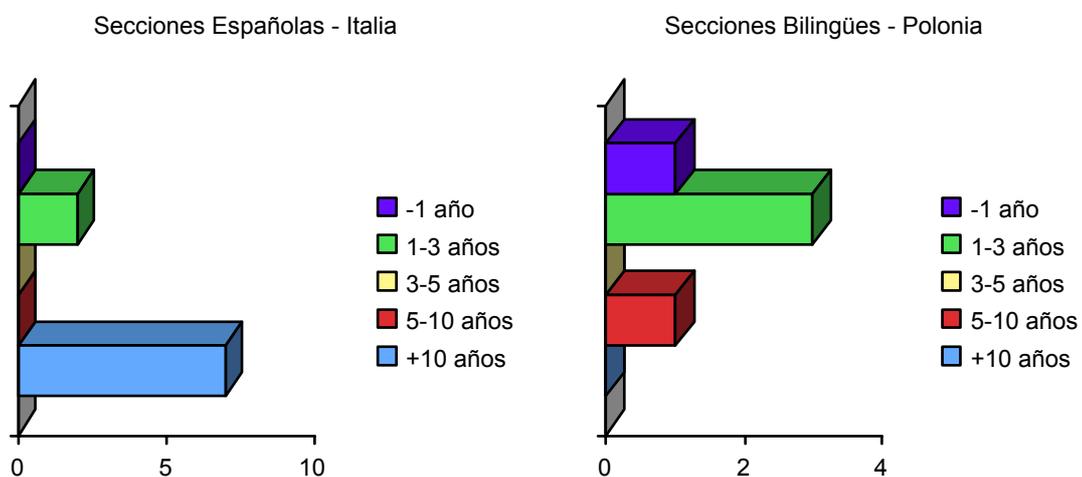
### V.2.1. Docente

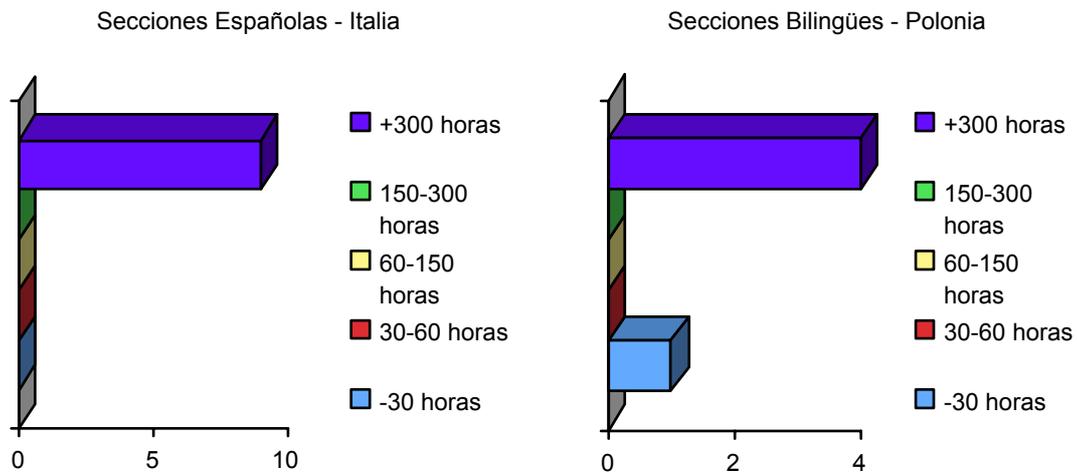
De acuerdo con el primero de los objetivos, a continuación presentamos los datos que nos permitirán realizar en el siguiente capítulo una descripción del perfil (académico, pedagógico y personal) del/de la docente del EICLE en español en las Secciones Españolas en centros de titularidad del Estado Italiano y las Secciones Bilingües de Español en Polonia.

### V.2.1.1. Respuesta a la pregunta 21

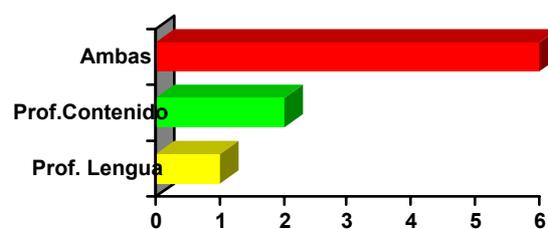
En cuanto a experiencia pedagógica, encontramos que en general los informantes en Secciones Españolas están altamente cualificados, ya que la mayoría de ellos supera con creces los 20 años de experiencia (la media se sitúa en 19,8 años), de los cuales una media de cinco los ha pasado en el exterior impartiendo el EICLE en español. En cambio, los docentes en Secciones Bilingües tienen una menor experiencia, ya que la mayoría de ellos lleva entre 1-3 años como docentes en general (fig.1), todos ellos en el extranjero. En cuanto a la experiencia en horas como docentes del EICLE específicamente, los datos proporcionados por los dos grupos de estudio revelan que ambos grupos de docentes poseen un alto grado de experiencia con más de 300 horas (fig.2).

**Figura 1. Experiencia como docentes en general.**

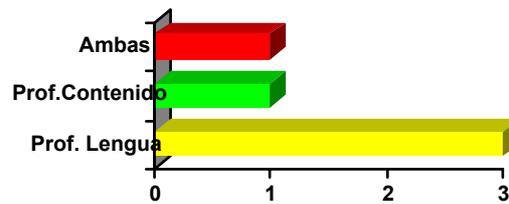


**Figura 2. Experiencia como docentes del EICLE****V.2.1.2. Respuesta a la pregunta 19**

En cuanto a formación académica, las respuestas muestran perfiles diferenciados entre docentes de Secciones Españolas (fig.3a) y docentes de Secciones Bilingües (fig.3b).

**Figura 3a. Formación académica de los docentes en Secciones Españolas**

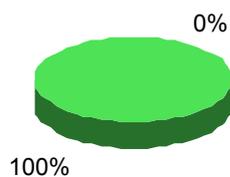
De la mayoría de los docentes en Secciones Españolas destacan los que poseen la doble formación, en lengua y contenido. Es importante recordar que sea cual sea la formación de los docentes, todos ellos han afirmado impartir la asignatura de lengua española, junto con otra/s asignatura/s de contenido no lingüístico. Estas asignaturas pueden ser Historia, Geografía o Literatura Española.

**Figura 3b. Formación académica de docentes en Secciones Bilingües**

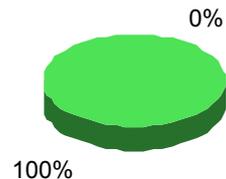
Por otro lado y en cuanto al perfil académico de los docentes en Secciones Bilingües, podemos decir que hay una mayor presencia de docentes académicamente formados como profesores de lengua, los cuales imparten solamente la asignatura de lengua española. Otro docente que manifestó tener una formación en contenidos, imparte las asignaturas de Lengua Española, Geografía, Historia e Historia del Arte. Finalmente, hay otro docente que afirma estar formado tanto en lengua como en contenido e imparte las asignaturas de lengua española y literatura española.

#### V.2.1.3. Respuesta a las preguntas 33 y 38

Como podemos observar en las figuras 4 y 5, la totalidad de informantes afirma que existe una colaboración y una cooperación entre docentes del área de lengua y del área de contenidos.

**Figura 4. Planificación coordinada entre docentes de lengua y contenido****Secciones Españolas - Italia**

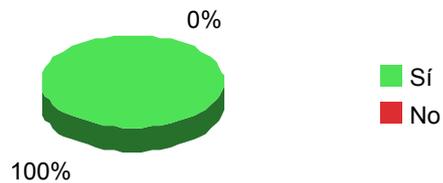
■ Sí  
■ No

**Secciones Bilingües - Polonia**

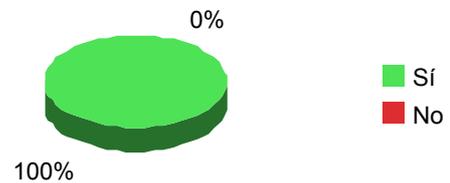
■ Sí  
■ No

Figura 5. Cooperación entre docentes

## Secciones Españolas - Italia



## Secciones Bilingües - Polonia

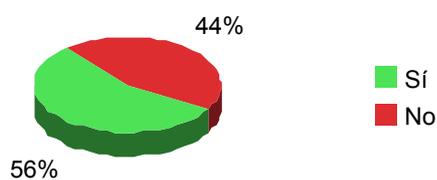


## V.2.1.4. Respuesta a la pregunta 25

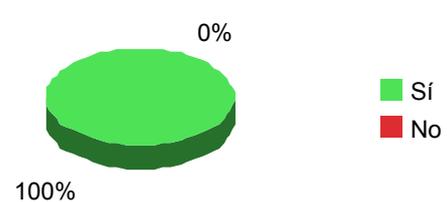
Respecto a la formación académica específica en el EICLE, comprobamos también que los resultados en ambas secciones son dispares. En cuanto a las Secciones Españolas, de acuerdo con la figura 6, podemos observar que predominan ligeramente los docentes que han realizado cursos de formación específicamente diseñados para el EICLE. Todos los docentes de las Secciones Bilingües afirman que han realizado cursos de formación específica para el EICLE, los cuales han sido gestionados por la Consejería de Educación en Polonia.

Figura 6. Formación académica en el EICLE

## Secciones Españolas - Italia



## Secciones Bilingües - Polonia

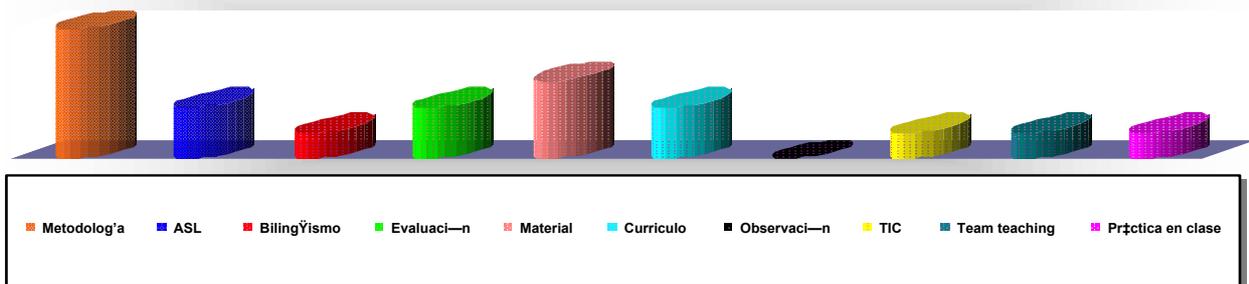


De los docentes en Secciones Españolas que han realizado cursos específicos de formación para el EICLE, solamente uno nos informa que su formación complementaria ha sido a través de los cursos ofrecidos por la Consejería de Educación. No obstante, el

resto de docentes de las secciones Españolas que han realizado cursos de formación (continua), nos informan que lo han hecho en diversas universidades españolas.

### V.2.1.5. Respuesta a la pregunta 26

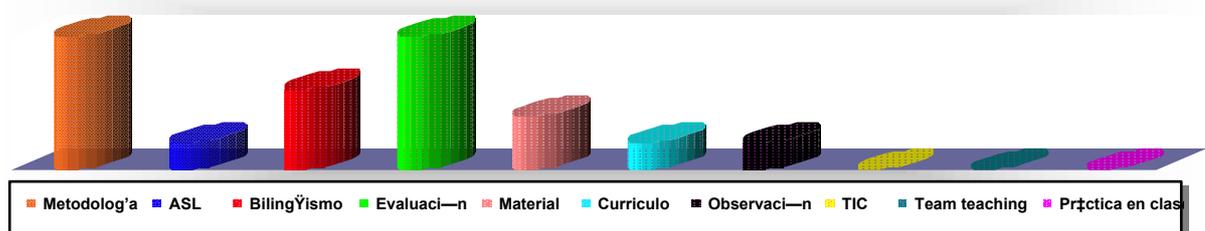
**Figura 7a. Áreas relevantes para el desarrollo como docente (Secciones Españolas)**



Podemos observar que el área que suscita más problemática es la metodología. En segundo lugar, el área en la cual los docentes muestran más necesidad es el de diseño y desarrollo de material didáctico. En tercer lugar, los docentes en Secciones Españolas muestran necesidades por igual en áreas como la evaluación, la adquisición de segundas lenguas y la elaboración y la planificación de currículo.

En cuanto a los docentes en las Secciones Bilingües aquí tenemos las necesidades que nos han mostrado:

**Figura 7b. Áreas relevantes para el desarrollo como docente (Secciones Bilingües)**



Los docentes en Secciones Bilingües, al igual que los docentes en Secciones Españolas, tienen necesidades académicas especialmente en las áreas de metodología y evaluación. En menor grado, los docentes expresan necesidades académicas en

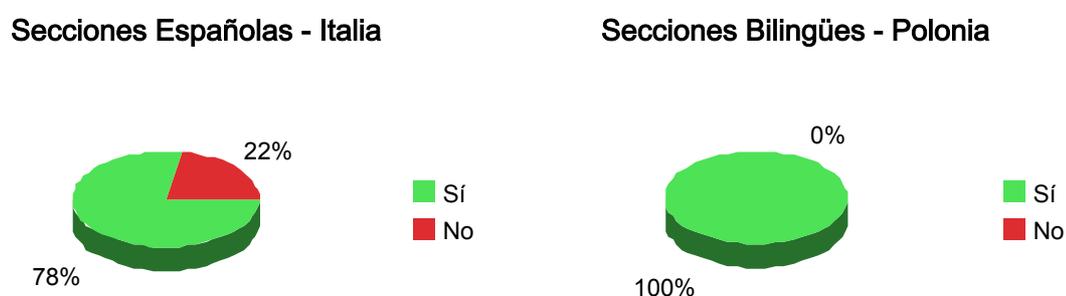
conocimientos teóricos sobre bilingüismo y sobre la elaboración y el desarrollo de material didáctico para EICLE. A la cuestión de material didáctico nos referiremos un poco más adelante, ya que ahora estamos interesados en indagar un poco más sobre cuestiones metodológicas en EICLE.

#### V.2.1.6. Respuestas a las preguntas 34 y 47

Hemos podido constatar que los docentes tienen necesidades en el campo de la metodología. Para ir un poco más allá, y saber más sobre cuestiones de práctica docente, intentamos descubrir si los docentes, en primer lugar, son conscientes de su estilo de enseñanza respecto al estilo de aprendizaje de sus alumnos. En segundo lugar, vamos a indagar sobre qué tipo de técnicas y materiales utilizan para facilitar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, en caso de que los docentes sean conscientes de ello.

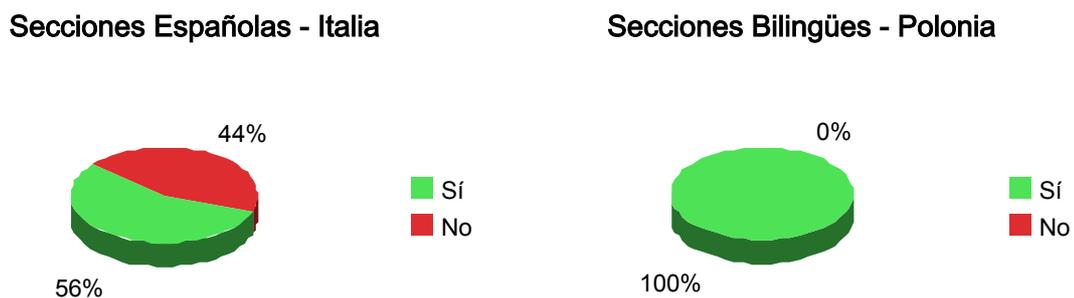
Respecto a la primera cuestión, es decir, la conciencia sobre el estilo de enseñanza queda reflejada en la figura 8. En líneas generales todos ellos afirman que se intentan adaptar a las necesidades específicas de cada grupo. La totalidad de los docentes en Secciones Bilingües afirman ser conscientes de su estilo de enseñanza, mientras que la mayoría de los docentes en Secciones Españolas también afirman serlo pero en menor porcentaje.

**Figura 8. Estilo de enseñanza (profesor) respecto estilo aprendizaje (estudiante)**



Creemos que la pregunta 34 está relacionada con la pregunta 47. Pensamos que si los docentes son conscientes de su estilo de enseñanza, éstos intentarán adaptar su estilo al estilo de aprendizaje de los alumnos. La adaptación no es más que la utilización de técnicas específicas para integrar lengua y contenido que puedan facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Si comparamos la figura 8 y la figura 9, las cuales son el reflejo de la pregunta 34 y 47 respectivamente, nos damos cuenta que los porcentajes no acaban de encajar. Podemos observar que los porcentajes coinciden perfectamente en cuanto a docentes de Secciones Bilingües pero no lo hacen en cuanto a docentes de Secciones Españolas. Daremos una posible explicación en la discusión de los resultados.

**Figura 9. Adaptación de estilo de enseñanza para EICLE**



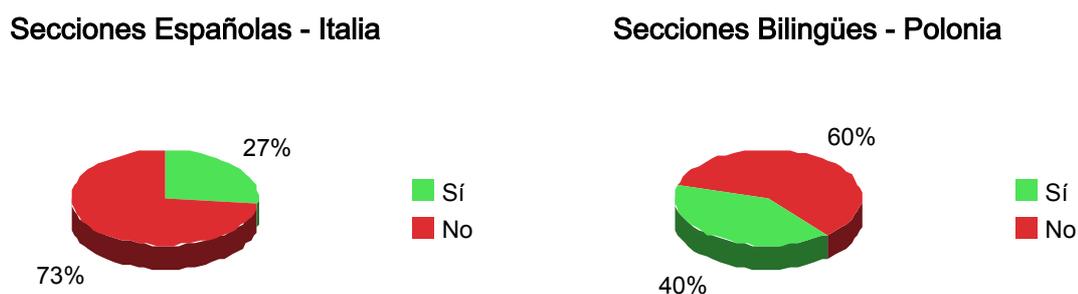
Como podemos comprobar la totalidad de docentes de las Secciones Bilingües son conscientes de su estilo de enseñanza en programas EICLE, mientras que los docentes de Secciones Españolas lo son en menor grado. Las técnicas utilizadas para facilitar la comprensión sobre las que nos informaron los docentes son la utilización de un ritmo más lento y más pausado, la reformulación, la búsqueda de sinónimos o ejemplos que resalten la similitud de palabras en ambas lenguas, mayor atención a la pronunciación, preguntas constantes, la simplificación y la adaptación de la lengua dependiendo de los niveles, la ayuda a través de fotocopias con vocabulario clave para

la lección, la utilización de materiales visuales como transparencias, la relación de palabras o de ideas, entre otros.

#### V.2.1.7. Respuesta a las preguntas 49 y 50

Vamos a seguir ahora con cuestiones de práctica docente y veremos si manifiestan dificultades en dos de las áreas que suscitan problemática, es decir, la elaboración y desarrollo de material didáctico y la evaluación. Por lo que respecta a material didáctico, los docentes, tanto en las Secciones Españolas como en las Secciones Bilingües, no expresan mayoritariamente dificultades.

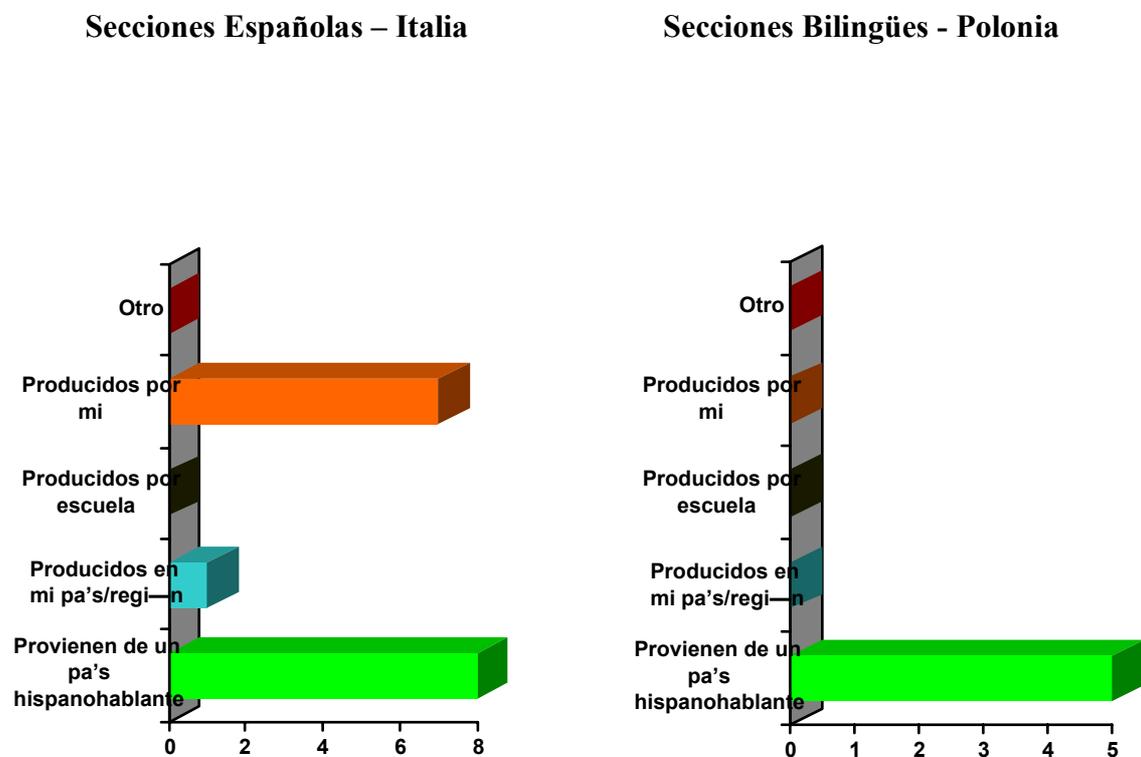
**Figura 10. Problemas con el material didáctico**



No obstante, aquellos docentes de las Secciones Españolas que han mostrado dificultades al trabajar con el material didáctico del que disponen, nos informan de la inexistencia de textos adecuados para el programa de literatura española y del hecho que deben recurrir a material producido por ellos mismos. También nos informan que tienen dificultades para obtener materiales y que existe una falta de material de audio para trabajar los aspectos de contenido. Por otro lado, los docentes en Secciones Bilingües que manifiestan tener problemas expresan que los materiales no están adaptados a las necesidades de los estudiantes polacos ni a las particularidades lingüísticas de los mismos. Es por eso que nos informan también que, en ocasiones, es necesario

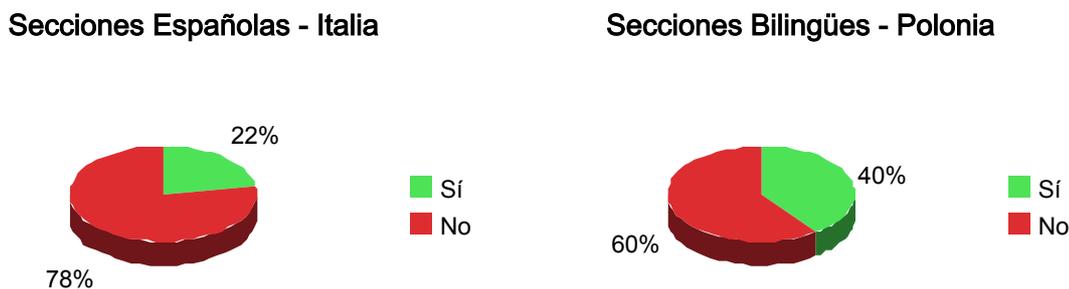
simplificar los materiales y adaptarlos a sus necesidades. En cuanto al origen del material didáctico que están usando los docentes, éstos nos informan que proceden principalmente de un país hispanohablante (fig.11). En menor grado, pero de gran importancia, es la constatación por parte de los docentes en Secciones Españolas del hecho que parte del material usado es de elaboración propia, tal y como queda reflejado en el siguiente gráfico.

**Figura 11. Origen del material didáctico**



### V.2.1.8. Respuesta a la pregunta 46

**Figura 12. Problemas con la evaluación de los estudiantes**

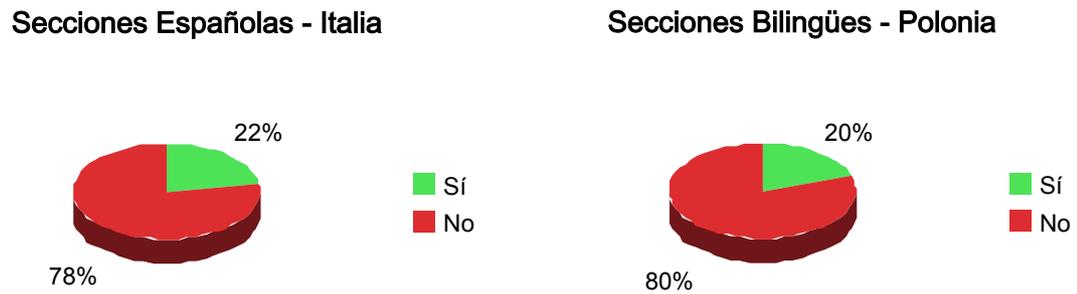


Vemos que los docentes de las Secciones Bilingües muestran más dificultades que los docentes en Secciones Españolas. Podemos constatar que la gran mayoría de docentes nos indica que la evaluación se efectúa en español y que se centra tanto en lengua como en contenidos.

Otros problemas en relación con la evaluación que nos comunican los docentes es la dificultad que supone la codocencia a la hora de evaluar. La evaluación conjunta de dos docentes, uno de lengua y otro de contenido, hace difícil aunar posiciones en cuanto a sobre qué área, ya sea lengua o contenido, debe recaer el peso de la evaluación, es decir, en qué medida valorar la expresión con respecto al contenido. Un problema que nos manifiesta uno de los docentes son las diferencias de concepción de la evaluación en los sistemas educativos de los dos países que participan en el programa, es decir, España y Polonia en el caso de las Secciones Bilingües.

### V.2.1.9. Respuesta a la pregunta 29

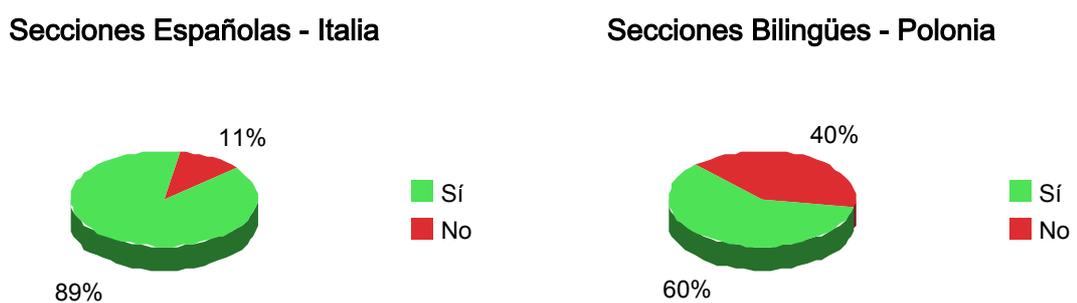
Si continuamos indagando sobre la práctica docente, nos encontramos con cuestiones que, especialmente en el EICLE, requieren especial atención, es decir, la enseñanza en equipo (*o team teaching*). De acuerdo con el gráfico 13, vemos que hay un bajo porcentaje de docentes que practiquen la codocencia.

Figura 13. Enseñanza en equipo (*Team-teaching*)

#### V.2.1.10. Respuesta a la pregunta 30

Referente a otras prácticas que actualmente están en boga dentro del mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras encontramos la investigación-acción. Bien, estábamos interesados en saber si los docentes en las Secciones Españolas y las Secciones Bilingües intentan practicar la investigación-acción. Descubrimos que la mayoría de los docentes, especialmente los de las Secciones Españolas, ponen en práctica este tipo de técnicas. Todo ello queda reflejado en el siguiente gráfico.

Figura 14. Investigación-acción en la docencia



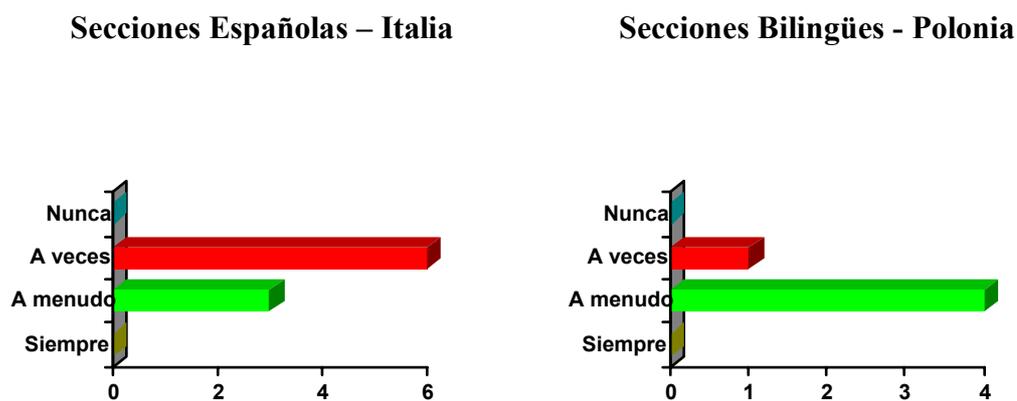
La mayoría de docentes en Secciones Españolas afirma utilizar diarios, hacer observaciones entre compañeros y escribir memorias, mientras que los docentes en Secciones Bilingües que han afirmado llevar a cabo investigación acción nos han

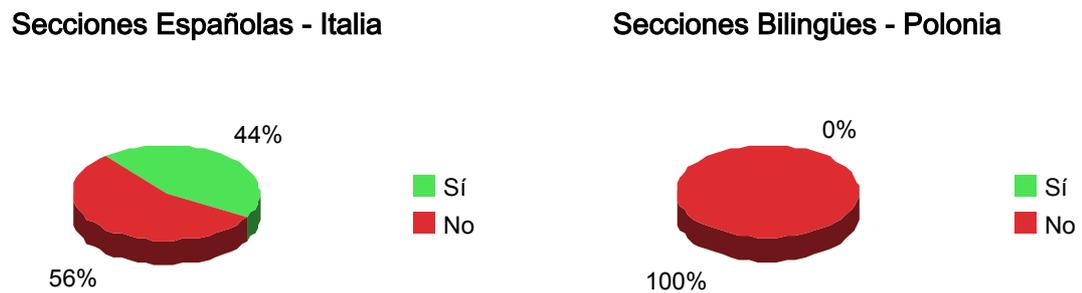
informado que elaboran diarios, hacen proyectos conjuntos entre docentes y realizan grabaciones.

#### V.2.1.11. Respuesta a la pregunta 31

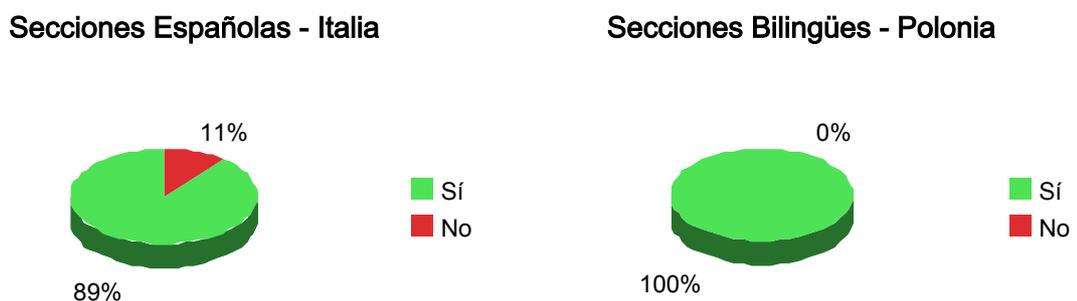
Si seguimos interesándonos por el uso de recursos alternativos a las clases “convencionales” nos encontramos con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Somos conscientes de que su uso puede estar directamente determinado por el estado de las instalaciones de la escuela y, por lo tanto, nos interesamos también en saber si existen unas infraestructuras adecuadas para poder hacer un uso de las mismas sin complicaciones. Bien, según el gráfico 15a, en líneas generales encontramos que los docentes hacen uso de las TIC, en mayor grado los de las Secciones Bilingües, pero sea como sea hacen un uso bastante frecuente de las mismas. Podemos darnos cuenta que aquellas Secciones que tienen unas peores infraestructuras (Secciones Bilingües) utilizan más las TIC que aquellos que disponen de mejores infraestructuras (Secciones Españolas).

**Figura 15a. Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**



**Figura 15b. Estado de las infraestructuras escolares en TIC****V.2.1.12. Respuesta a la pregunta 32**

Se ha comentado en capítulos anteriores que la utilización del EICLE fomenta la autonomía del alumno. Es por ello que estamos interesados en saber, en primer lugar, si los docentes intentan desarrollar la autonomía de sus alumnos y en segundo lugar de qué manera intentan fomentarla. La respuesta a la primera pregunta la podemos encontrar en el gráfico 16, en el cual vemos como casi la totalidad de los docentes, tanto en Secciones Españolas como en Secciones Bilingües, afirman desarrollar la autonomía de sus alumnos.

**Figura 16. Desarrollo de la autonomía del alumno**

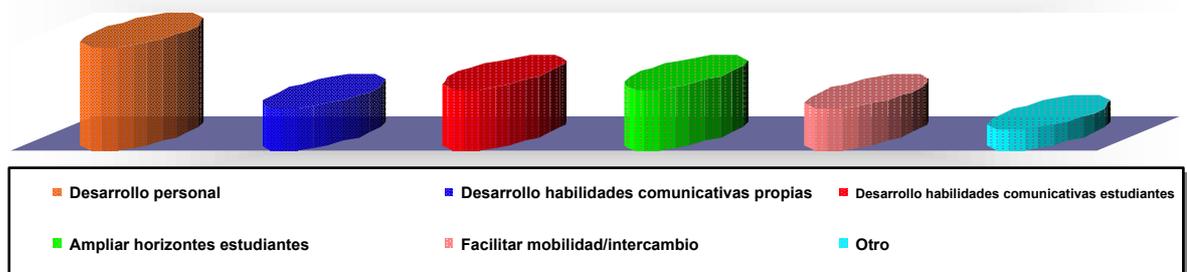
Respecto a la segunda pregunta, es decir, de qué manera intentan fomentar los docentes la autonomía de los estudiantes, encontramos fórmulas variadas. Nos informan

de la realización de proyectos, ya sea individualmente o en grupo, la utilización de Internet o búsquedas bibliográficas para la elaboración de ponencias, propuestas de lectura autónoma, investigaciones en casa, viajes educativos, intercambio de cartas con alumnos de otros países, etc.

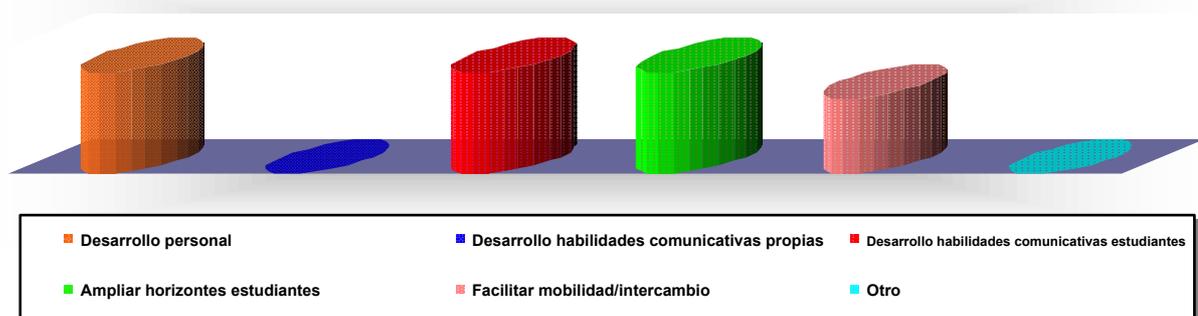
### V.2.1.13. Respuesta a la pregunta 35

Finalmente, en un plano más personal, queremos saber cuál es la motivación que lleva a los docentes en ambas Secciones a trabajar en el extranjero y a trabajar bajo un EICLE. Según el gráfico 17a y 17b, vemos como las motivaciones de ambos grupos de docentes coinciden en indicar que la motivación principal es el desarrollo personal. También destacan motivaciones como mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes y también ofrecer nuevas posibilidades a los estudiantes que amplíen sus horizontes.

**Figura 17a. Motivaciones personales de los docentes frente a EICLE (Secciones Españolas)**



**Figura 17b. Motivaciones personales de los docentes frente a EICLE (Secciones Bilingües)**



## **V.2.2. Institución**

De acuerdo con el segundo de los objetivos, bajo esta categoría presentamos los datos que nos permitan hacer, posteriormente, una descripción general del perfil de instituciones o escuelas que llevan a cabo un EICLE en español. En primer lugar examinaremos las Secciones Españolas en Italia y, posteriormente, examinaremos las Secciones Bilingües en Polonia.

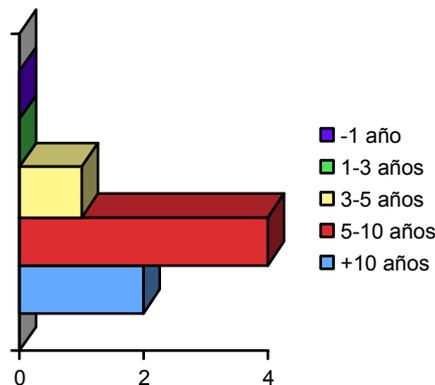
### **V.2.2.1. Secciones Españolas en Italia**

#### **V.2.2.1.1. Respuesta a las preguntas 1-4.**

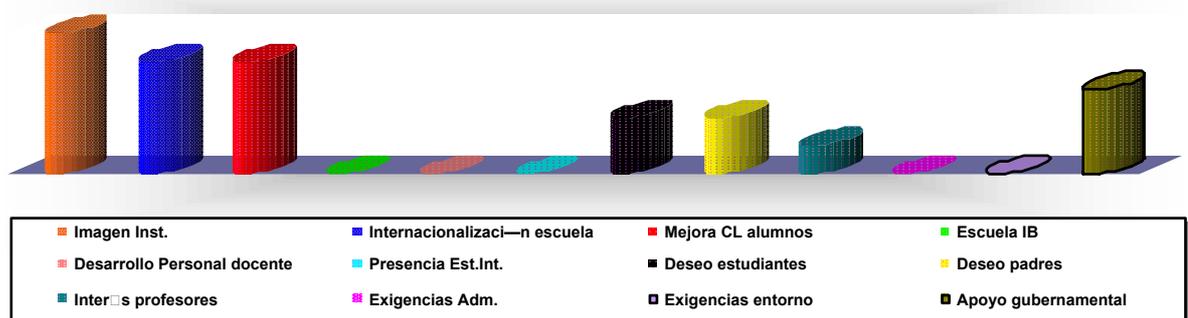
Las escuelas que forman parte de las Secciones Españolas son de carácter público y se encuentran en zonas urbanas, excepto una de ellas que se encuentra en una zona rural. Cinco de las secciones ofrecen educación secundaria (12-18 años), UNA combina esta educación secundaria con la educación primaria (-12 años) y otra combina la educación secundaria con la educación de adultos (+17/18 años). El número de estudiantes en cada una de ellas varía. Predominan las escuelas que tienen entre 250 y 500 estudiantes, que son tres, aunque dos de ellas tienen un número inferior de estudiantes matriculados (100-250), mientras que otras dos tienen entre 500 y 1000 estudiantes. Hay que destacar que los estudiantes que siguen un enfoque EICLE en español tienen la obligación de hacerlo en tres de las escuelas, mientras que en el resto estudiar bajo un EICLE en español es completamente opcional.

#### **V.2.2.1.2. Respuesta a la pregunta 5**

La mayoría de Secciones Españolas llevan más de 5 años trabajando con el EICLE en español, tal y como refleja el gráfico 18.

**Figura 18. Experiencia de la escuela en el EICLE (Secciones Españolas)****V.2.2.1.3. Respuesta a la pregunta 6**

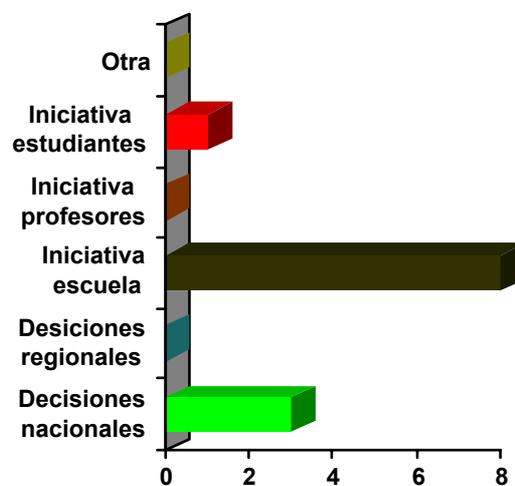
En cuanto a motivación, entendida ésta desde el punto de vista institucional, el gráfico 19 nos indica que el motivo principal que lleva a las respectivas secciones a ofrecer el EICLE en español es la mejora de la imagen institucional. Otros motivos que reflejan los docentes son la internacionalización de la escuela y la intención de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. En menor grado, pero no menos importante, es el apoyo gubernamental que han recibido por trabajar bajo un EICLE.

**Figura 19. Motivaciones de la escuela para ofrecer el EICLE (Secciones Españolas)****V.2.2.1.4. Respuesta a la pregunta 13**

Creemos que es también interesante saber a qué se debe el que una escuela empiece un programa del EICLE. Bien, si analizamos el gráfico 20 nos damos cuenta de

que, a pesar del apoyo gubernamental que han tenido las Secciones, es mucho más importante la voluntad de la escuela en sí, es decir, que desde la dirección, los profesores, los estudiantes y demás se ha buscado el convertir la institución en una Sección Española, que mejore su imagen institucional.

**Figura 20. Razones institucionales para ofrecer EICLE.**

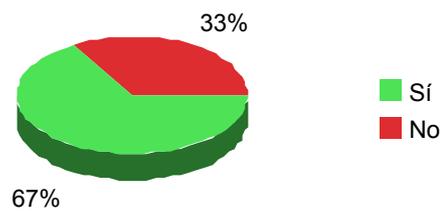


#### V.2.2.1.5. Respuesta a las preguntas 7 y 8

La cuestión económica también está presente a la hora de analizar la viabilidad de un programa del EICLE en un contexto determinado. Estábamos realmente interesados en conocer si la implementación de los programas del ECILE había supuesto un inyección de dinero extra para las escuelas. Antes de ver las respuestas de los docentes, debemos decir que los resultados reflejados en el gráfico 20a son meramente orientativos, ya que los mismos docentes pueden no ser conscientes de la parte económica de la escuela. Consideramos que fuentes de la dirección de la escuela pueden ser más fiables para responder a esta pregunta. Hecho este pequeño inciso, los docentes muestran en mayoría que la implementación del EICLE ha supuesto gastos

extras. Sin embargo, tal y como muestra el gráfico 20b, los gastos extra han sido marginalmente elevados y no significativamente elevados, lo cual deja la puerta abierta a otras escuelas a su posible implementación.

**Figura 21a. Gastos de implementación EICLE - 1.**

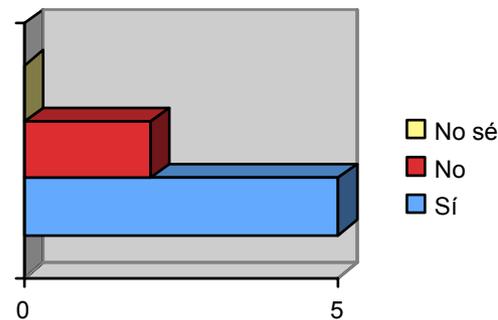


**Figura 21b. Gastos de implementación EICLE - 2.**



El gráfico 21, de acuerdo con las respuestas de los docentes, muestra como la mayoría de Secciones han recibido ayudas económicas. Una vez más, recordamos que son datos meramente orientativos y que para poder corroborarlos necesitamos la opinión de aquellos que forman parte de la dirección de la escuela, los cuales seguramente tienen acceso o conocen de primera mano los gastos que ha podido suponer la implementación del EICLE.

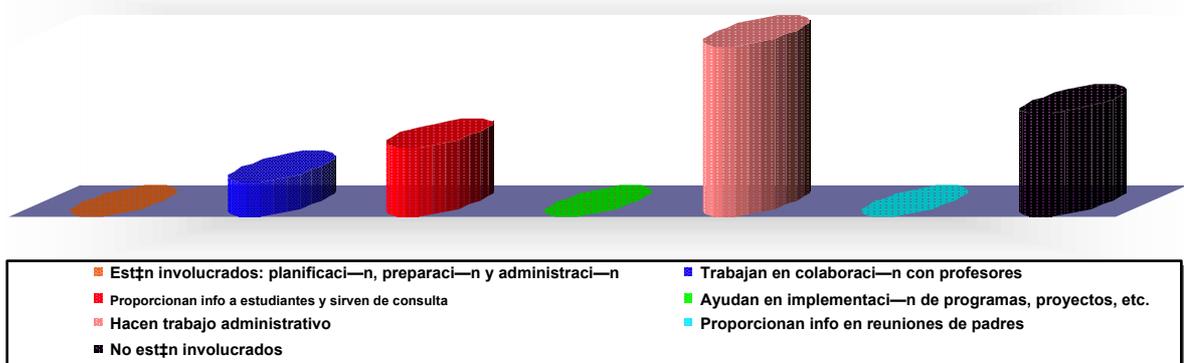
Figura 22. Apoyo económico



#### V.2.2.1.6. Respuesta a la pregunta 12

Finalmente, y sólo como apunte final, somos conscientes de que el éxito de un programa del EICLE no depende solamente de los profesores y de los estudiantes, los cuales a pesar de ser los actores principales, depende también del entorno que les rodea. Es por eso, que estábamos interesados en saber cuál era la opinión de los docentes acerca del grado de participación y colaboración del personal administrativo de la escuela. De acuerdo con los resultados reflejados en el gráfico 23, parece que el personal administrativo hace las labores más directas que requiere su puesto de trabajo y no está muy involucrado en el desarrollo de los programas del EICLE.

Figura 23. Apoyo del personal administrativo



#### V.2.2.2. Secciones Bilingües en Polonia

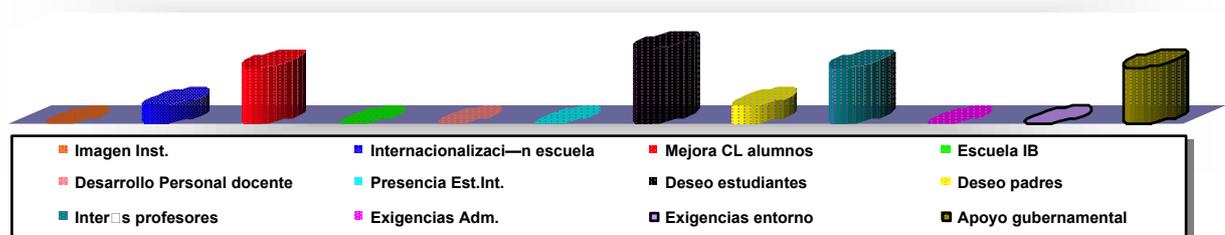
### V.2.2.2.1. Respuesta a las preguntas 1-5.

Al igual que las Secciones Españolas, las dos Secciones Bilingües en Polonia de las que tenemos constancia son escuelas públicas que ofrecen educación secundaria (12-18 años). Una de ellas tiene entre 500 y 1000 estudiantes, y la otra afirma tener entre 250 y 500 estudiantes. En cuanto a la obligatoriedad del EICLE, encontramos que en una de ellas el EICLE es obligatorio mientras que en la otra es opcional. El factor experiencia es relevante en estas dos instituciones por su variedad y porque nos ayudará a responder muchas de las cuestiones que analizaremos posteriormente. Mientras que una dispone de entre 5 y 10 años de experiencia, la otra acaba de empezar con el programa y tiene menos de un año de experiencia. Por lo que han manifestado, aún no han empezado a integrar lengua y contenido, ya que durante el primer año se ofrecen 20 horas semanales de español que prepara a los alumnos para el segundo año donde realmente se empieza con la integración de lengua y contenidos.

### V.2.2.2.2. Respuesta a la pregunta 6

En cuanto a factores de motivación, los docentes muestran que los motivos por los cuales su escuela ofrece el EICLE son principalmente por interés de los estudiantes y por interés de mejorar las competencias lingüísticas de los mismos, sin olvidar que tiene un peso muy importante el apoyo gubernamental.

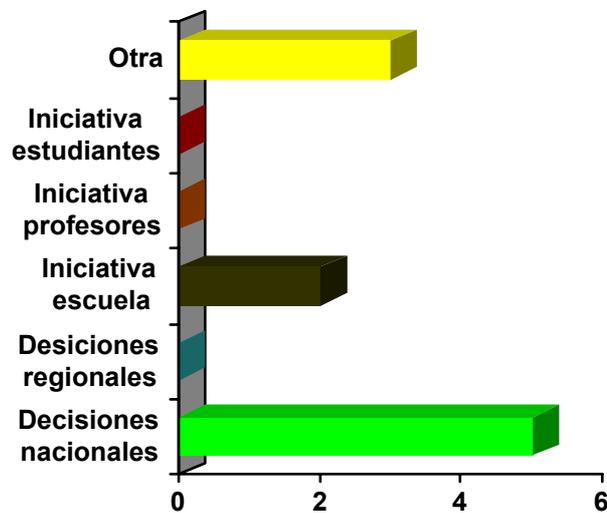
**Figura 24. Motivaciones de la escuela para ofrecer EICLE**



### V.2.2.2.3. Respuesta a la pregunta 13

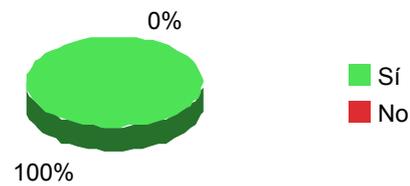
No obstante, si prestamos atención a la figura 24, nos damos cuenta que lo que realmente motivó el establecimiento de un programa del EICLE en las Secciones Bilingües fueron principalmente las decisiones nacionales, o más concretamente, la iniciativa de la Consejería de Educación en Polonia, tal y como muchos de los docentes afirman.

**Figura 25. Razones institucionales para ofrecer el EICLE**



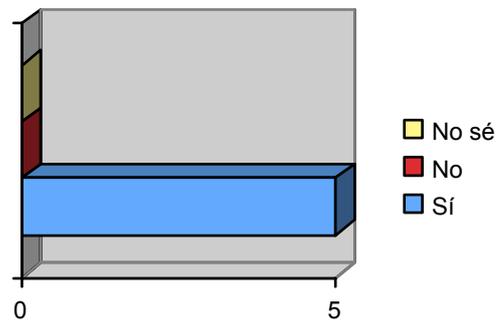
#### V.2.2.2.4. Respuesta a las preguntas 7 y 8

En cuanto a cuestiones económicas, vamos a ver si la implementación del EICLE en las Secciones Bilingües ha supuesto una inversión económica y en caso afirmativo, vamos a ver si esta inversión ha sido significativa o marginalmente elevada. De acuerdo con el gráfico 26a, podemos afirmar que efectivamente los cinco docentes de las dos secciones afirman que la implementación de EICLE ha supuesto una inversión económica extra.

**Figura 26a. Gastos de implementación EICLE – 1****Figura 26b. Gastos de implementación EICLE – 2**

No obstante, y al igual que en las Secciones Españolas, esta inversión económica ha sido marginalmente elevada. Ya mencionábamos que estos datos son aproximados y del todo orientativos. En cuanto a posibles ayudas recibidas de otras instituciones u organismos, les hicimos la misma pregunta a los docentes en Secciones Bilingües. Éstos nos comentaron que efectivamente se recibió un apoyo económico, por lo que entendemos que éste proviene de los dos estados que participan en la organización del proyecto, es decir, el estado español y el estado polaco.

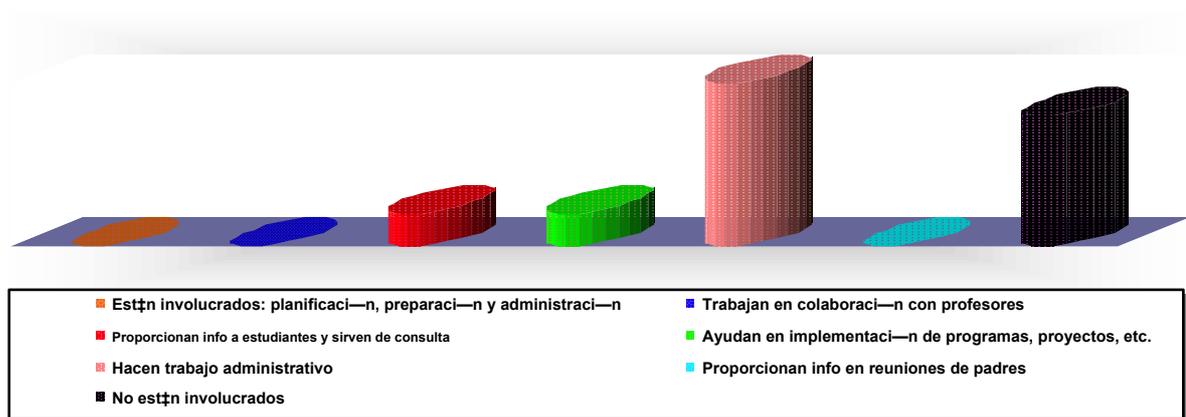
Figura 27. Apoyo económico



#### V.2.2.2.5. Respuesta a la pregunta 12

Finalmente, al igual que hemos hecho en la parte anterior con las Secciones Españolas, queremos analizar el rol del personal administrativo en las Secciones Bilingües en Polonia. Los resultados que muestra el gráfico 28 indican que el personal administrativo realiza mayormente tareas de administración y cabe destacar que no están muy involucrados en los programas del EICLE.

Figura 28. Apoyo del personal administrativo



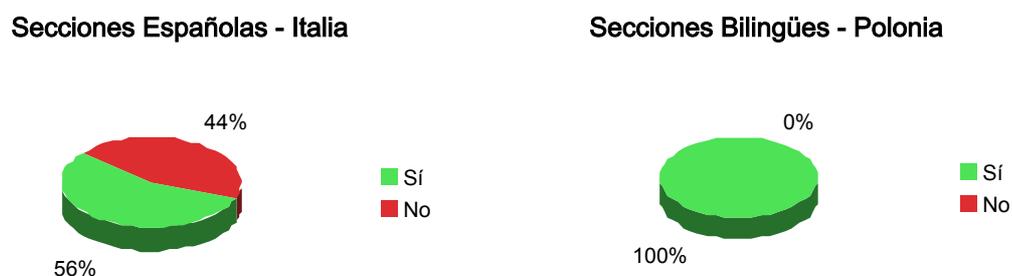
### V.2.3. Currículo (alumnos)

Finalmente, de acuerdo con el tercero de los objetivos de nuestra investigación, en esta sección pretendemos presentar los datos referentes a la organización, planificación y seguimiento de los aspectos relacionados con el currículo. Nuestra intención es intentar obtener una idea general del camino que siguen los estudiantes en los programas del EICLE en las respectivas Secciones. Durante este recorrido haremos referencias constantes al papel de los estudiantes como agentes receptores de la aplicación del currículo.

#### V.2.3.1. Respuesta a la pregunta 16

En primer lugar nos interesa saber si existe algún tipo de proceso de selección previo a la entrada a los programas del EICLE en las Secciones Españolas y en las Secciones Bilingües. La mayoría de docentes en Secciones Españolas y la totalidad de docentes en Secciones Bilingües afirman que existe un proceso de selección previo. Sin embargo, este proceso difiere en ambas secciones. En las Secciones Españolas los docentes afirman que los estudiantes participantes en el programa del EICLE de su escuela entran siempre que tengan una buena nota de la escuela media, mientras que para las Secciones Bilingües los estudiantes deben pasar un test de aptitudes lingüísticas.

**Figura 29. Selección de estudiantes**

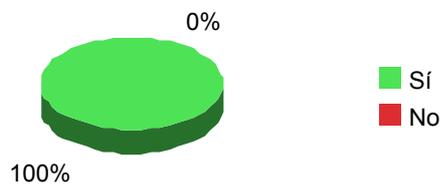


### V.2.3.2. Respuesta a la pregunta 36

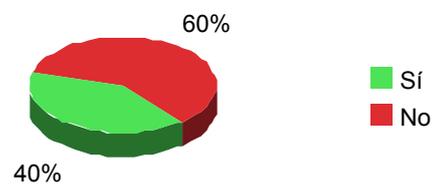
Pasamos a cuestiones puramente curriculares y nos preguntamos si las Secciones Españolas y Bilingües disponen de un currículo específicamente diseñado entorno al EICLE.

**Figura 30a. Currículo EICLE – 1**

**Secciones Españolas -Italia**



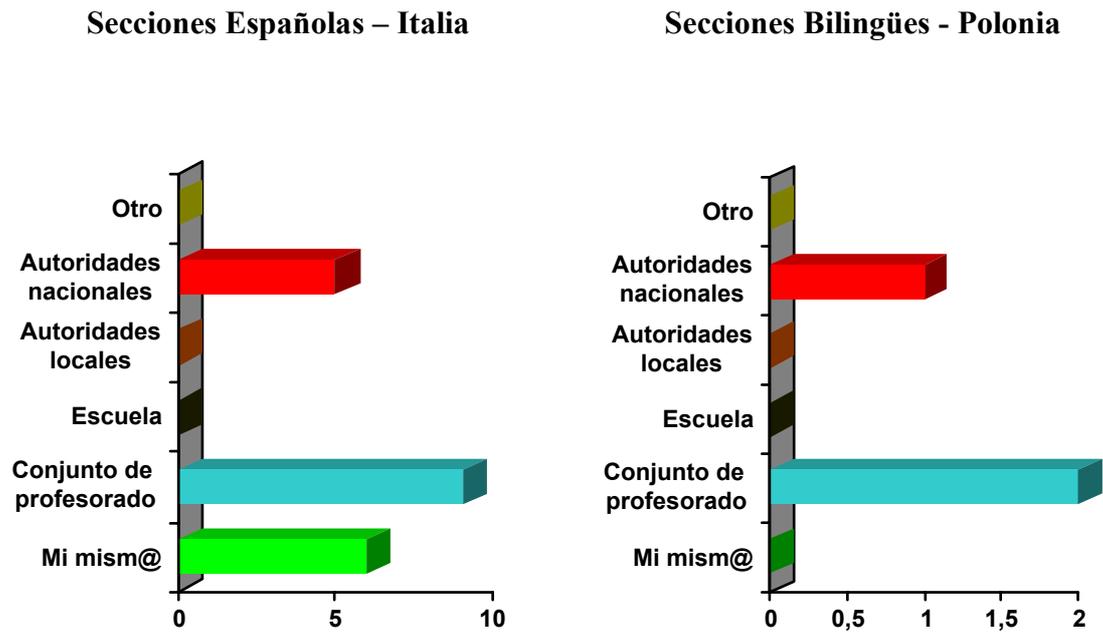
**Secciones Bilingües - Polonia**



Hay tres docentes de Secciones Bilingües que afirman que su escuela no tiene un currículo específicamente diseñado entorno al EICLE. Creemos que la oficialidad de los programas obliga a las Secciones a tener un currículo específico para el EICLE. La explicación a su respuesta negativa la proporcionaremos más adelante.

Nos parece relevante la segunda parte de la pregunta, ya que nos interesa saber quién ha diseñado el currículo y si, en caso de no estar diseñado por los propios docentes, éstos poseen los conocimientos necesarios para su diseño. Recordemos que una parte del presente trabajo está dedicado al análisis de necesidades de los docentes del EICLE y que nuestro objetivo es identificar cuáles son estas necesidades.

Figura 30b. Currículo EICLE – 2



De acuerdo con los gráficos, podemos afirmar que el currículo del EICLE de ambas Secciones fue elaborado por el conjunto de profesorado del EICLE de la escuela junto con las autoridades nacionales, en este caso, las Consejerías de Educación o, en su defecto, los Ministerios de Educación de ambos países.

### V.2.3.3. Respuesta a la pregunta 37

Ahora vamos a intentar perfilar el camino que siguen los alumnos durante su educación secundaria. Hemos dicho que en ambas secciones, EICLE se realiza a través de asignaturas. Sabemos que éstas son: lengua española, literatura española, historia, y geografía, para las Secciones Bilingües, y debemos añadir historia del arte para las Secciones Españolas. Nos consta que se imparten otras asignaturas en español como matemáticas, física y química, pero ninguno de los docentes encuestados ha revelado que en su escuela se lleven a cabo tales enseñanzas. También debemos decir que dos docentes en Secciones españolas revelan que el EICLE se realiza también a través de proyectos.

### V.2.3.4. Respuesta a la pregunta 14

Ahora que sabemos qué asignaturas son las utilizadas para integrar lengua y contenido, estamos interesados en saber cómo se introducen, es decir, si existe algún tipo de curso de español introductorio o preparatorio para la integración de lengua y contenidos o si, por el contrario, la integración de lengua y contenidos se realiza conjuntamente sin previo curso preparatorio. De acuerdo con las respuestas de los docentes, el currículo que siguen los alumnos en ambas Secciones queda reflejado de la siguiente manera:

**TABLA 1. Grado e intensidad de exposición al español**

Secciones Españolas - Italia				Secciones Bilingües - Polonia			
Inicio	Edad	Nº horasxsem EICLE Esp.	Nº horasxsem Lengua Esp.	Inicio	Edad	Nº horasxsem EICLE Esp.	Nº horasxsem Lengua Esp.
1er año	15	0	7	1er año	16	0	18-20
2º año	16	2	5	2º año	17	5-10	4-5
3er año	17	3-5	4-5	3er año	18	5-10	4-5
4º año	18	3-5	4-5	4º año	19	5-10	4-5
5º año	19	3-5	4-5				

Valga como apunte que las horas semanales indicadas son solamente una orientación media de todos los currículos recibidos, ya que en líneas generales tanto las Secciones Españolas como las Secciones Bilingües siguen un patrón similar. Las particularidades de cada escuela han hecho adaptar el currículo de una manera u otra, es decir, en alguna de las escuelas se dan más horas de lengua o de contenido, mientras que en otras un poco menos; en unas el número de horas de lengua impartidas es constante durante los 5 años de educación secundaria mientras que en otras el número de horas es decreciente; puede darse el caso que se supriman las horas dedicadas a lengua para ocuparlas solamente en contenido. Sin embargo y a pesar de lo dicho, hemos extraído un cómputo global medio de horas que cumplen la mayoría de Secciones. Podemos

observar como las Secciones Españolas dedican menos horas al aprendizaje del español, tanto en lengua como en contenido.

#### **V.2.3.5. Respuesta a la pregunta 27**

A diferencia de los programas de inmersión en los cuales no se ofrece un curso de lengua previo a la integración de lengua y contenidos, podemos comprobar que en ambas secciones se ofrece un curso de introducción a la lengua española que prepara a los alumnos para recibir instrucción integrada de lengua y contenidos. Además, todos ellos, de acuerdo con la respuesta proporcionada en la pregunta 27, consideran que un programa del EICLE debería incluir un curso de formación específica de habilidades lingüísticas, es decir, un curso de introducción al español como el que están realizando.

#### **V.2.3.6. Respuesta a la pregunta 42 y 28**

Para hacernos una idea global del tiempo invertido en el EICLE en español durante un curso escolar (pregunta 42), encontramos que en unas Secciones Españolas representa del 25 al 50% del tiempo total, mientras que en otras del 5 al 25 %. Entendemos que las cifras rodean el 25% del tiempo total ya que los programas del EICLE no son exactamente iguales. En las Secciones Bilingües el tiempo invertido en el EICLE viene a representar del 25 al 50%. Recordemos que en las Secciones Bilingües donde aún no se ha empezado un EICLE, no es posible establecer un porcentaje ya que solo se efectúa una enseñanza intensiva de español como lengua extranjera. Del tiempo invertido en el EICLE en español, todos los docentes, tanto en Secciones Españolas como en Secciones Bilingües, afirman que utilizan el español como lengua vehicular en más del 50% del tiempo de sus clases (preg.28). Muchos de ellos afirman utilizarlo casi al 100%, especialmente aquellos que trabajan en las Secciones Españolas.

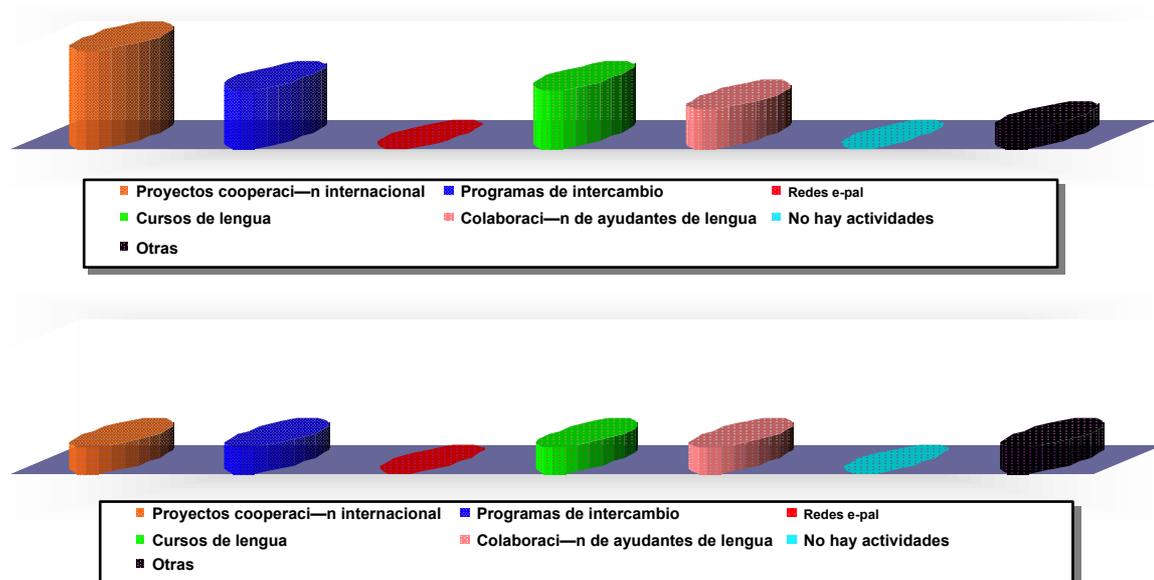
### V.2.3.7. Respuesta a la pregunta 17

Algunas escuelas, como es el caso de las Escuelas Europeas, utilizan un EICLE en varias lenguas. Nos preguntábamos si las Secciones Españolas y las Secciones Bilingües realizan lo mismo. No hemos encontrado que ninguna de las Secciones utilice otras lenguas extranjeras como medio de instrucción, aunque el español no es la única lengua extranjera que estudian los alumnos. En el caso de las Secciones Españolas, los alumnos estudian inglés, francés o alemán, éstas dos últimas como L4. En el caso de las secciones Bilingües, se ofrece inglés como L3.

### V.2.3.8. Respuesta a la pregunta 39

Hay otras actividades, llamémoslas extracurriculares, que pueden ayudar a complementar un programa del EICLE. Nos referimos a proyectos de cooperación internacional, programas de intercambio, cursos de refuerzo lingüístico, etc. De acuerdo con el siguiente gráfico, vemos qué tipo de actividades complementarias realizan las Secciones Españolas, en primer lugar, y las Secciones Bilingües, en segundo lugar:

**Figura 31. Actividades complementarias al EICLE.**

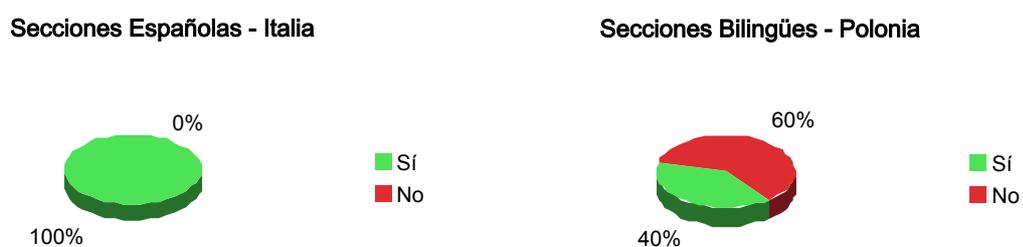


En las Secciones Españolas predominan los proyectos de cooperación internacional. También existen programas de intercambio, cursos de lengua y no menos importante la colaboración de ayudantes de lengua. En las Secciones Bilingües encontramos principalmente viajes educativos a España, programas de intercambio y cursos de lengua al igual que colaboración de ayudantes de lengua.

### V.2.3.9. Respuesta a la pregunta 41

Uno de los problemas que se comentan en la bibliografía sobre el EICLE es la falta de certificaciones específicas para aquellos estudiantes que cursan tales programas. Nos preguntamos por la existencia de certificaciones en las Secciones y se lo preguntamos a los docentes. Aquí tenemos los resultados (fig.32). Observamos que los docentes en las Secciones Españolas afirman la existencia de una certificación en el EICLE en español, mientras que los docentes en las Secciones Bilingües no lo hacen en su mayoría. Analizaremos esta cuestión más tarde.

**Figura 32. Certificaciones académicas EICLE**



### V.2.3.10. Respuesta a la pregunta 18

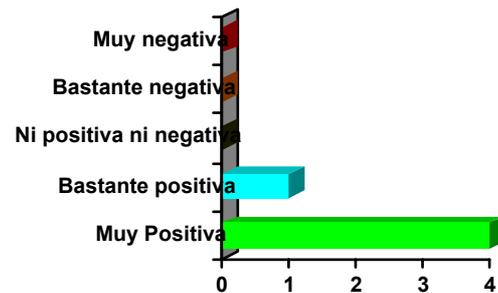
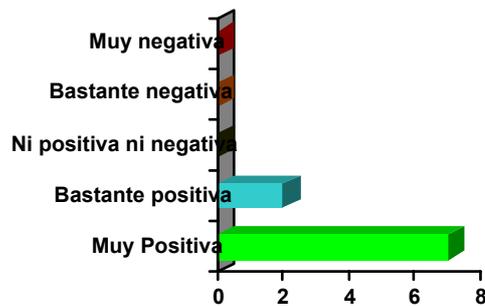
Uno de los factores determinantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras es la motivación. Ya hemos reflexionado en la parte teórica sobre la importancia y la influencia que pueden tener los factores motivadores para el aprendizaje integrado de

lenguas y contenido. Los resultados muestran como los alumnos están muy motivados ante la aplicación del EICLE.

**Figura 33. Actitud de los estudiantes ante el EICLE**

**Secciones Españolas – Italia**

**Secciones Bilingües - Polonia**



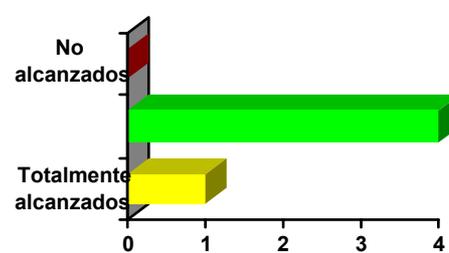
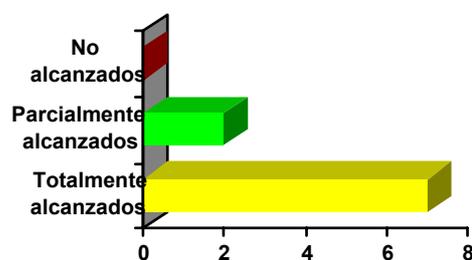
#### V.2.3.11. Respuesta a la pregunta 45

Finalmente, después de todo lo dicho, queremos saber si realmente los programas del EICLE en ambas secciones se pueden calificar de satisfactorios en cuanto a objetivos alcanzados. Es por ello que trasladamos esta cuestión a los docentes que nos informaron sobre lo siguiente:

**Figura 34. Consecución de objetivos**

**Secciones Españolas – Italia**

**Secciones Bilingües - Polonia**



La mayoría coinciden en afirmar que los objetivos han sido alcanzados. Las Secciones Españolas totalmente, mientras que parcialmente las Secciones Bilingües.

### **V.3. Discusión de los resultados**

De acuerdo con los resultados presentados en el capítulo anterior, en primer lugar, nos proponemos abordar el primero de los objetivos del trabajo, es decir, realizar una descripción del perfil del docente (académico, pedagógico y personal) en las Secciones Españolas en Italia y en las Secciones Bilingües en Polonia. En segundo lugar, de acuerdo con el segundo de los objetivos propuestos, realizaremos una descripción de las instituciones que están llevando a cabo EICLE en español dentro del marco de Secciones Españolas en Italia y Secciones Bilingües en Polonia. En tercer y último lugar, también de acuerdo con el tercero de nuestros objetivos, nos proponemos trazar el perfil curricular de ambas Secciones que refleje el camino a seguir del alumno del EICLE.

#### **V.3.1. El perfil del docente**

El perfil resultante de docente varía ligeramente por lo que respecta a Secciones Españolas y Secciones Bilingües.

Podemos afirmar con total rotundidad que el docente español en Secciones Españolas tiene una holgada experiencia como docente en general. Además está académicamente formado tanto en lengua como en contenido y tiene formación específica en el EICLE. No obstante, y a pesar de su experiencia, ha expresado tener necesidades específicas en el EICLE, principalmente, en el área de metodología, diseño y desarrollo de material didáctico del EICLE, evaluación y elaboración y planificación de currículo como lo refleja la figura 7a. Somos conscientes que la integración de lengua y contenidos no es tarea fácil y que requiere de una formación pedagógica y metodológica específica. Es por ello que muestran necesidades, a pesar de la enorme experiencia que tienen los docentes en las Secciones Españolas.

En cuanto a docentes en Secciones Bilingües, podemos afirmar que son un grupo mayoritariamente joven, a juzgar por la corta experiencia como docentes en general en comparación con el grupo de docentes en Secciones Españolas. Debemos destacar también que todos ellos han realizado cursos de formación específica en el EICLE que complementan perfectamente su formación, ya sea en lengua, contenidos o ambas. Al igual que el grupo anterior, los docentes en Secciones Bilingües han mostrado necesidades específicas para seguir desarrollándose como docentes en el EICLE. Estas necesidades se encuentran en el área de metodología, evaluación, bilingüismo, diseño y desarrollo de material didáctico y finalmente elaboración y planificación de currículo.

Postulábamos como segunda hipótesis que los docentes mostrarían dificultades en el área de metodología y en el área de evaluación. En primer lugar nos sorprende gratamente el hecho que, según la figura 6, la mayoría de docentes haya realizado cursos de formación específica en el EICLE. En segundo lugar, y a pesar de poseer una formación académica específica en el EICLE, siguen mostrando necesidades en el caso de la metodología y, en menor grado, en el de la evaluación. Podemos afirmar que la segunda hipótesis se cumple, ya que los docentes muestran en general como primera necesidad para desarrollarse más conocimientos en el área de metodología y, en menor grado, en el área de evaluación. Aquellos que han mostrado dificultades en el campo de la evaluación nos comentan los problemas de evaluar conjuntamente lengua y contenidos. La evaluación debe tener en cuenta la expresión oral/escrita en lengua española respecto a los contenidos académicos no lingüísticos. Si a ello, le sumamos el factor codocencia, el problema puede ser aún mayor, ya que dos docentes, uno de lengua y otro de contenido, deben ponerse de acuerdo en cuanto a criterios de evaluación. Alguno de los docentes en Secciones Españolas nos ha comentado experimentar esta dificultad.

A pesar que los docentes no han mostrado como necesidad prioritaria el área de elaboración de material, ésta sigue estando entre las necesidades más concurridas. De acuerdo con la figura 10, los docentes en ambas secciones no muestran mayoritariamente problemas con el material didáctico. Podemos afirmar, aunque no con total rotundidad, que los docentes en Secciones Españolas y en Secciones Bilingües no muestran mayoritariamente problemas con el uso de material didáctico, tal y como postulábamos como primera hipótesis. No obstante, aquellos que nos han revelado tener problemas han mencionado la falta de adaptación de los mismos. Todo ello repercute directamente en una sobrecarga laboral, es decir, que los docentes deben dedicar mucho tiempo a la adaptación de material ya existente o a la elaboración de material nuevo. La creación de una red de docentes, tanto en Secciones Españolas como en Secciones Bilingües, para coordinarse, elaborar y compartir material es una propuesta que la Consejería de Educación en Polonia ya está llevando a cabo. De esta manera, se puede facilitar la labor de los docentes y descargarlos de trabajo extra en la elaboración de material nuevo. Por el momento, no tenemos constancia de que se haga lo mismo en las Secciones Españolas en Italia, y de no hacerse, la propuesta polaca del establecimiento de una red de docentes es una gran solución al problema.

Debemos destacar en ambos grupos que el hecho que hayan expresado tener necesidades académicas transmite una imagen de un docente comprometido con su trabajo, dedicado a él e interesado en seguir formándose para mejorar su labor. Todo ello queda corroborado cuando afirman que la motivación personal que les lleva a trabajar en el EICLE es un claro interés en el desarrollo personal propio y de los alumnos.

Postulábamos como tercera hipótesis que existiría una falta de cooperación entre docentes de lengua y docentes de contenido. De acuerdo con la Figura 4 y 5 la

cooperación entre docentes de diversas áreas es total. De estas respuestas podemos suponer que, por un lado, o bien el docente del área de lengua y el docente del área de contenido son el mismo y, por lo tanto, el mismo docente coordina los contenidos de ambas áreas, o bien por otro lado, que los docentes de lengua y contenido son diferentes pero, aún así, existe una coordinación entre ellos que les facilita la tarea de enseñanza y aprendizaje tanto de contenidos lingüísticos como de contenidos no lingüísticos. La falta de más datos nos impide saber cual de las dos posibilidades es la que se da en el caso de ambas Secciones. Sea como fuere, podemos afirmar una vez más que lo que postulábamos como tercera hipótesis queda completamente desbancada, es decir, si afirmábamos que existiría una falta de cooperación entre docentes del área de lengua y del área de contenidos, vemos que esta hipótesis no se cumple para ambos grupos de docentes.

Anteriormente comentábamos la grata sorpresa de ver como la mayoría de profesores había realizado cursos de formación específica en el EICLE. Aquí debemos destacar la gran labor que desempeñan la Consejería de Educación en Italia, en cuanto a formación de docentes para las Secciones Españolas y la Consejería de Educación en Polonia, en cuanto a la formación de docentes para las Secciones Bilingües. También hay que destacar la ayuda que ofrece el Ministerio de Educación ofreciendo becas en universidades españolas para completar la formación de los docentes en Secciones Españolas y en Secciones Bilingües. Sin embargo, a pesar de los buenos esfuerzos para proporcionar una formación continuada, creemos que la oferta de cursos diseñados específicamente para cubrir las necesidades del profesorado del EICLE de las Secciones Españolas podría ser aún mayor. Hemos observado que existen menos posibilidades para seguir formándose en el campo del EICLE en Italia que en Polonia<sup>22</sup>. La

---

<sup>22</sup> [http://www.sgci.mec.es/it/promocion/Cursos\\_Consejeria.htm](http://www.sgci.mec.es/it/promocion/Cursos_Consejeria.htm)  
<http://www.sgci.mec.es/pl/programas/progcons.htm>

Consejería italiana ofrece un solo curso de formación de tres horas, mientras que en el caso polaco, podemos ver, en la página web de la Consejería, el elenco de cursos de formación inicial y continua que gestiona. En estos cursos debemos destacar la colaboración del Instituto Cervantes de Varsovia y varias instituciones dedicadas a la formación de docentes, ya sean universidades como la de Wroclaw, el CODN (**Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli**) o centro nacional para la formación in-service de profesores, o la colaboración de universidades españolas como la de Granada. Estos cursos de formación están específicamente diseñados para atender, no tan solo las necesidades de los docentes en las Secciones Bilingües del país, sino también las necesidades de docentes involucrados en la enseñanza del español como lengua extranjera en Polonia. Destacamos pues uno de los cursos de formación inicial en didáctica del español (60 horas), al igual que tres cursos de formación continua dirigidos especialmente a docentes de Secciones Españolas. A estos cursos, debemos añadir las becas ofertadas por el Ministerio de Educación en Universidades Españolas, en las cuales se ofrecen cursos que responden a las necesidades de los docentes en las Secciones Bilingües. Debemos alabar la función y el trabajo de los asesores técnicos que trabajan para la gestión de los cursos al igual que los profesores y las instituciones que colaboran en la impartición de los mismos.

Así pues, respecto a la cuarta hipótesis de nuestra investigación que postulaba la falta de oferta de cursos de formación específica para los docentes del EICLE en español, vemos que se cumple parcialmente. Respecto a los cursos ofertados por la Consejería de Educación en Italia, creemos humildemente que, de acuerdo con la segunda de nuestras hipótesis, un curso no es suficiente para cubrir las necesidades que nos han manifestado los docentes. Por ello, animamos a gestión de nuevos cursos que

respondan a sus necesidades. Por lo que respecta a cursos gestionados por la Consejería de Educación en Polonia sólo podemos destacar su excelente labor.

Finalmente, sólo cabe destacar que ambos grupos de docentes son conscientes de sus propios estilos de enseñanza, de los estilos de aprendizaje de sus alumnos, y de las técnicas a utilizar para integrar lengua y contenido. Algunos autores han afirmado el hecho que EICLE aumenta la conciencia de los profesores sobre su práctica docente y da pie a la reflexión sobre la misma. Quizás este hecho se vea reflejado en la práctica de diversas técnicas de investigación en acción, tales como la observación entre compañeros, la elaboración de diarios, grabaciones, etc. Este último hecho corrobora su preocupación e implicación en su labor y en seguir aprendiendo para mejorar su calidad de enseñanza.

### **V.3.2. Perfil de la institución**

#### **V.3.2.1. Las Secciones Españolas**

Las Secciones españolas ofrecen, mayoritariamente, educación secundaria, y gozan de una larga experiencia en el EICLE en español, el cual puede ser opcional o obligatorio para los alumnos. Los objetivos para ofrecer el EICLE en español se deben a una clara motivación para mejorar la imagen institucional, la internacionalización de la escuela y el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos. Recordemos que el hecho de ofrecer un EICLE mejora considerablemente la imagen de la escuela y la hace más atractiva. No obstante, no debemos olvidar un factor realmente importante como es el apoyo gubernamental que reciben estas escuelas, ya sea económico, ya sea a través de proporcionar personal docente nativo o ya sea a través de ofrecer material complementario. Es importante destacar el apoyo económico, ya que EICLE ha recibido críticas por ser un enfoque que requiere una inversión económica elevada. Podemos

confirmar que las Secciones Españolas han recibido ayudas económicas pero que han sido marginalmente elevadas.

#### **V.3.2.2. Las Secciones Bilingües**

Las Secciones Bilingües estudiadas también ofrecen educación secundaria. No obstante, tienen menor experiencia en el EICLE en español que las Secciones Españolas. Los programas del EICLE son opcionales en una sección mientras que en la otra son obligatorios. La motivación para ofrecer cursos en el EICLE responde a la combinación del interés de los alumnos, de los padres e interés de los profesores, junto con el intento de mejorar la competencia lingüística de los alumnos. Al igual que en el caso de las Secciones Españolas, es muy importante el apoyo gubernamental que reciben, materializado por un respaldo económico, que en su caso definen como marginalmente elevado.

#### **V.3.3. El perfil curricular**

Hemos observado que el acceso a los programas del EICLE de ambas secciones requiere una prueba especial. En el caso de las Secciones Españolas, los alumnos deben tener una buena nota de la escuela media, mientras que para las Secciones Bilingües es necesario pasar un test de aptitudes lingüísticas. Hay que mencionar que algunos de los docentes en Secciones Españolas cuestionados no eran conscientes de éste hecho. La misma Consejería de Educación en Italia establece que los estudiantes participantes en los programas del EICLE solamente pueden entrar siempre y cuando tengan buenas notas en la escuela media.

Todas las secciones, excepto una, han afirmado tener un currículo diseñado específicamente entorno al EICLE. La sección que manifestó no tener un currículo

diseñado específicamente en el EICLE se encuentra en su primer año. Eso significa que las secciones bilingües que se encuentran en su caso realizan durante el primer año una preparación intensiva solamente en lengua española. El currículo del EICLE en español se pone en práctica a partir del segundo año cuando se introducen las asignaturas de literatura española, historia y geografía en español. Entendemos que los informantes han querido transmitir esta idea. En cuestiones de diseño curricular, los docentes han afirmado ser partícipes junto con la Consejería de educación en Polonia de su elaboración. De ello deducimos que los docentes poseen conocimientos en diseño curricular, selección de objetivos, contenidos, metodologías y evaluación correspondientes para desarrollar un programa del EICLE.

Mediante la tabla 2, hemos podido observar que todos los alumnos, siguen inicialmente un año de preparación solamente en lengua española. Posteriormente, en el segundo año se integran lengua y contenidos a través de las asignaturas como Historia, Literatura, Geografía o Historia del Arte. No obstante, la cantidad de horas dedicadas al español como lengua extranjera difiere en ambas secciones. Podemos observar que hay una mayor cantidad de exposición a la lengua española en las Secciones Bilingües, por lo que entendemos que la proximidad de lenguas español-italiano requiere menor exposición.

Uno de los problemas que se comentan en la bibliografía sobre EICLE es la falta de certificaciones específicas para aquellos estudiantes que cursan tales programas. En el caso de las Secciones Españolas y las Secciones Bilingües, entendemos que no existe este problema ya que la oficialidad de los programas y el hecho de contar con el respaldo directo de los Ministerios de Educación de ambos países proporciona una titulación específica.

A pesar del esfuerzo extra que supone para los alumnos aprender bajo un enfoque integrado, el aprendizaje de lengua y contenidos es mucho más real, implícito y auténtico que en clases “convencionales” de aprendizaje de L2. Esto repercute directamente en un aumento de la motivación de los alumnos. Entendemos que el EICLE en español es igual de motivador ya que los docentes han afirmado que la actitud de los alumnos es muy positiva, lo cual induce a pensar que enfoques como el EICLE fomentan la motivación intrínseca del estudiante.

En definitiva, podemos decir que los EICLE en español en ambas secciones gozan de resultados satisfactorios que nos animan a pensar en los beneficios que llevan consigo los programas del EICLE.

## **VI. Conclusiones**

Como ha quedado expuesto, la presente memoria ha proporcionado una perspectiva diferente de lo que puede representar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el futuro. Se ha presentado al EICLE como un enfoque que pretende mejorar la concepción actual de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y del español en particular. Además por un lado, se ha presentado una visión nueva de la enseñanza del español/LE en el contexto educativo europeo y, por otro, se ha podido realizar desde la perspectiva del docente en Secciones Españolas en Italia y Secciones Bilingües en Polonia.

Ha resultado una grata sorpresa descubrir la buena preparación de los docentes, su excelente predisposición y su implicación en el EICLE en español. A través de sus opiniones hemos expuesto una visión de las instituciones en las que desempeñan su labor y hemos trazado, a grosso modo, el camino que siguen los estudiantes del EICLE de acuerdo con el perfil curricular de la escuela. No obstante, ha quedado patente que a pesar de la experiencia de los docentes, de su doble formación académica y de su formación complementaria, el EICLE requiere, por su carácter multidisciplinar, una alta preparación y un alto grado de conocimientos. Así lo han demostrado los docentes que han expresado su deseo de seguir formándose en el campo.

Sin embargo, por cuestiones de dispersión geográfica, no ha sido una labor nada fácil ponerse en contacto con los docentes que han colaborado en nuestra investigación. Consideramos y somos conscientes de que el número de informantes no da lugar a la generalización de los resultados obtenidos. A pesar de sus limitaciones, la presente memoria puede servir de base para un estudio de mayor envergadura que presente una base más amplia de docentes, no tan solo aquellos que

trabajan en Secciones Españolas o Secciones Bilingües, sino también de aquellos docentes del EICLE en español que desarrollan su labor en otro tipo de instituciones. Por ello, consideramos que un estudio más amplio puede llevar a extraer conclusiones más sólidas que ayuden en el establecimiento de cursos de formación continua y que respondan a las necesidades mostradas por los informantes del EICLE en español. De igual manera, se hace necesario un estudio que revele los verdaderos costes económicos del EICLE y que así despeje las dudas sobre su posible implementación.

Deseamos que esta memoria sea de utilidad para animar a más investigadores a continuar, complementar o ir más allá de nuestra investigación. Hemos querido aportar nuestro humilde grano de arena, y deseamos poder seguir aportando muchos más en el futuro por lo que creemos que es una visión de lo que debe representar, en su sentido más amplio, la educación en el futuro.

## VII. Referencias Bibliográficas

- ◆ BAETENS-BEARDSMORE, H. (Ed.), (1993). European Models of bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.
- ◆ BAETENS-BEARDSMORE, H. (1982). Bilingualism: Basic Principles. Clevedon: Multilingual Matters.
- ◆ BAKER, C. (1988). Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- ◆ BAKER, C. (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- ◆ BARALO, M. (1999). La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros.
- ◆ BERNHART, E.B., (Ed.)(1992). *Life in language immersion Classrooms*. Multilingual Matters : Clevedon.
- ◆ BOSCH, J.LL. & TORRENTE, D. (1993). Encuestas telefónicas y por correo. Colección Cuadernos metodológicos, núm.9. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas (CIS).
- ◆ BRINTON, D. M., SNOW, M. A., & WESCHE, M. B. (1989). Content-based Second Language Instruction. Boston: Heinle and Heinle.
- ◆ CHOMSKY, N. (1972). Language and mind. New York: Harcourt & Brace.
- ◆ CHRISTIAN, D. et al. (1990). Combining Language and Content for Second-Language Students. En A. M. Padilla et al. Bilingual education. (p. 141). Newbury Park, CA: Sage.
- ◆ CRANDALL, J., & TUCKER, G. R.. (1990). Content-based Language Instruction in Second and Foreign Languages. En S. Anivan (Ed.) Language Teaching Methodology for the Nineties. Singapore: RELC.
- ◆ CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas. Instituto Cervantes. Alcalá de Henares.
- ◆ CUMMINS, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. In Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, 1-50.
- ◆ CUMMINS, J. (1984). Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

- ◆ CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- ◆ DOLSON, D. (1985). *An analysis of the proposed application of immersion education in the United States context*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- ◆ ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. OUP: Oxford.
- ◆ EUROPEAN COMMISSION. (1996). *White Paper - Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. (Based on COM (95) 590 final, 29 November 1995), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- ◆ FRUHAUF, G., COYLE, D. & CHRIST, I. (Eds.), (1996). *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- ◆ GARCÍA, O. (1992). *Societal bilingualism and multilingualism*. Mimeo. New York City: City University of New York.
- ◆ GENESEE, F. (1978). *A longitudinal evaluation of an early immersion school program*. *Canadian Journal of Education* 3: 31-50.
- ◆ GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- ◆ GRAY, V. (1980). *Evaluation of the French immersion program in Fredericton, N.B.: Grades 5 and 6*. Psychology Department, University of New Brunswick, Fredericton.
- ◆ GRENFELL, M. (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge.
- ◆ HARTIALA, A. K. (2000). *Acquisition of Teaching Expertise in Content and Language Integrated Learning*. PhD Thesis University of Turku. Turku: Turku University Library.
- ◆ HELLEKJÆR, G. O. (1996). 'Easy does it: introducing pupils to bilingual instruction', *Språk og språkundervisning* [Oslo] 3: 9-14.
- ◆ HELLEKJÆR, G. O. (1998). 'TCFL or CLIL: Key Concepts in Bilingual Education', *Språk og språkundervisning* [Oslo] 3: 20-27.
- ◆ HELLEKJÆR, G. O. (1999). *From the CLIL Classroom to Teacher Education: New Skills, New Knowledge Needed?*. In VAN DE CRAEN, P. & PÉREZ-VIDAL, C. (Eds.) (2000). *The Multilingual Challenge. Language Teacher Training and Bilingual Education*. (pp. 124-136)

- ◆ HELLEKJÆR, G. O. (2001). Proficiency Skills for Future English Teachers and other Professionals. In E. Elstad (Ed.), *Fagdidaktikkens identitet od utfordringar* (Vol. 5, pp. 185-202). Oslo: unipub.
- ◆ HELLEKJÆR, G. O. & SIMENSEN, A. M. (2002). Teacher Education. In Grenfell, M. (ed.) (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. (pp.170-187)  
London: Routledge.
- ◆ KELLY, M. et al. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Report to the European Commission. Directorate General for Education and Culture.
- ◆ KLAPPER, J. (1996). *Foreign-language learning through immersion: Germany's bilingual-wing schools*. Wales. Edwin Mellen Press.
- ◆ KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- ◆ KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- ◆ KRASHEN, S. D. (1974). The critical period for language acquisition and its possible bases. *Annals of the New York Academy of Sciences* 263: 211-224.
- ◆ JOHNSON, E. J. (1988). Expertise and Decision Under Uncertainty: Performance and Process. In Chi, M. T. H., Glaser, R. & Farr, M. J. (Eds.) *The Nature of Expertise* (pp.209-228) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- ◆ LAMBERT, W.E. (1977). *The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences*. In Hornby, P.A. (ed.) *Bilingualism: psychological, social and educational implications*: 15-27. Academic Press, New York.
- ◆ LAMBERT, W.E. and TUCKER, G.R. (1972). *Bilingual education of children: The Saint Lambert experiment*. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- ◆ LEMBERGER, N. (1997). *Bilingual Education: Teachers' narratives*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- ◆ LENNEBERG, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- ◆ LEWIS, G. (1977). *Bilingualism and bilingual education: the ancient world to the Renaissance*. In B.Spolsky & R.Cooper (eds.), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

- ◆ LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. CUP.
- ◆ LICERAS, J.M. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid:Visor.
- ◆ MACKEY, W. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3, 596-608.
- ◆ MACKEY, W. and SIGUAN, M. (1986). *Educacion y bilinguismo*. Madrid: Santillana aula XXI/Unesco.
- ◆ MARSH, D., B. MARSLAND and T. NIKULA. (Eds.), (1997). *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.
- ◆ MARSH, D., B. MARSLAND, & A. MALJERS. (Eds.), (1998). *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.
- ◆ MARSH, D. & B. MARSLAND. (Eds.) (1999). *CLIL Initiatives for the Millennium: Report on the CEILINK Think Tank*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.
- ◆ MARSH, D. & G. LANGÉ. (Eds.), (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.
- ◆ MARSH, D. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An introduction to CLIL for parents and young people*. TIE-CLIL.
- ◆ MARSH, D., MALJERS, A. & A. HARTIALA (eds.) (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. UniCOM: University of Jyväskylä.
- ◆ MARSH, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.
- ◆ MARSH, D., OKSMAN-RINKINEN, P. & TAKALA, S. (eds.) (1996). *Mainstream bilingual education in the finish vocational sector*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.
- ◆ MENDOZA, A (Coord.) (1998). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL/ICE/HORSI: Barcelona
- ◆ MET, M. (1998). *Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching*. En J. Cenoz & F. Genesee, (Eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.

- ◆ MOHAN, B.A. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ◆ MUÑOZ, C. (Ed.) (2000). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística: Barcelona
- ◆ NAVÉS, T & MUÑOZ, C. (1999). "CLIL experiencies in Spain" in Marsh, D & Langé, G. (Eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä; Finland.
- ◆ PÉREZ-VIDAL, C. (2001). Spain. In GRENFELL, M. (ed.) (2002). *Modern Languages Across the Curriculum* London: Routledge.
- ◆ PÉREZ-VIDAL, C. (1999). Multilingual Education: Problems and Solutions in Catalonia. In VAN DE CRAEN, P. & PÉREZ-VIDAL, C. (Eds.) (2000). *The Multilingual Challenge. Language Teacher Training and Bilingual Education*. (pp. 41-56)
- ◆ PÉREZ-VIDAL, C. (ed.) (2005). *Content and language integrated learning (CLIL): Teaching materials for use in the secondary school classroom* (Chapter 2). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- ◆ RAJ, D. (1972). *La estructura de las encuestas por muestreo*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- ◆ RÄSÄNEN, A., KAASIK, T., MATHEWS, H. D., ORESIK, H., SENTOCNIK, S. (1996). 'Profile of Teacher Qualifications Required for Bilingual Education Programmes', report on workshop 12B, bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language, Echternach, Luxembourg: Council of Europe, (pp.277-292).
- ◆ RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. (eds.) (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP.
- ◆ RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- ◆ SHAPSON, S.M. & DAY, E.M. (1983). *Evaluation studies of bilingual programs in Canada*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Montreal.
- ◆ SIGUÁN, M. (1985). *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. IX Seminario sobre "Educación y Lenguas". ICE ed. Universitat de Barcelona: Barcelona
- ◆ SINGLETON, D. & LENGYEL, Z. (Eds.), (1995). *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- ◆ SJÖHOLM, K. & BJÖRKLUND, M. (eds.) (1999). Content and Language Integrated learning. Department of Teacher Education, Abo Akademi University: Vasa.
- ◆ SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). Bilingualism or not: the education of minorities. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.
- ◆ SNOW, M. A., & D. Brinton (Eds.), (1997). The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content. White Plains, NY: Longman.
- ◆ SWAIN, M. (1985). “Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output on its development”. Input and second Language Acquisition. Eds. Gass, Susan M., and Caroline Madden. Boston: Heinle & Heinle. 257-271.
- ◆ SWAIN, M. and LAPKIN, S. (1982). Evaluating bilingual Education: a Canadian case study. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.
- ◆ THÜRMAN, E., & H. HELFRICH. (Eds.), (1993). Language Learning for European Citizenship. Report on Workshop 12 A. Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and teaching non-language subjects through a foreign language. Strasbourg: Council of Europe.
- ◆ VAN LIER, L. (1991): “Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures”. *Applied Language Learning*, 2/1, (pp.29-68).
- ◆ VAN LIER, L. (1988). The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research. London: Longman.
- ◆ WALLACE, M.J. (1991). Training foreign language teachers: A reflective Approach. Cambridge: CUP.
- ◆ WEINSTEIN, C. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. In Schmeck, R. (Ed.) Learning Strategies and Learning Styles. (pp. 291-316). New York: Plenum Press.
- **Referencias de la World Wide Web (www)**
  - <http://carla.acad.umn.edu/CBI.html>
  - [http://edutel.musenet.org:8042/sec\\_language\\_integration.html](http://edutel.musenet.org:8042/sec_language_integration.html)
  - <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no1/p2.htm>
  - <http://www.upf.es/dtf/alpme/>

- <http://www.euroclie.net>
- <http://www.ub.es/filoan/CLIL.html>
- <http://www.clilcompendium.com>
- [http://www.onestopenglish.com/content\\_language\\_integrated\\_learning\\_clil/](http://www.onestopenglish.com/content_language_integrated_learning_clil/)
- <http://www.ticcal.org/>
- <http://www.mec.es/educa/internacional/index.html>
- <http://www.cilt.org.uk/faqs.htm>
- <http://www.unavarra.es/tel2/>
- <http://www.uoc.edu/humfil/articles/cat/fishman/fishman.html#1>
- <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/>



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA  
LENGUA Y LA LITERATURA

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA  
CURSO 2002-2004

MEMORIA DE MÁSTER

## **E/LE EN EUROPA:**

**El caso de la perspectiva del docente en  
un Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas  
Extranjeras (EICLE)**

**ANEXOS**

PRESENTADO POR XAVIER LLOVET VILÀ  
DIRIGIDA POR DRA. CARMEN PÉREZ VIDAL

Barcelona, septiembre de 2005

## VIII. ANEXO I

- **Carta de presentación**

Estimad@ docente,

Encontrará adjunto un cuestionario que forma parte de un proyecto de investigación sobre bilingüismo, adquisición de lenguas y perfil del profesor en de lo que se denomina Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE). Esta investigación está supervisada por la profesora y especialista en el EICLE Dra.Carmen Pérez de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y forma parte del grupo de investigadores ALLENCAM de la misma Universidad.

Tengo presente la motivación, voluntad y entrega que usted le dedica al Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE) en español y la consecuente falta de tiempo de la que dispone. Es por ello que apreciaría realmente el valioso tiempo que pudiera dedicar a responder el cuestionario que encontrará adjunto. Creo que ambos estaremos de acuerdo en afirmar la dificultad que conlleva la implantación del EICLE y, a su vez, la necesidad que tenemos de investigar en el campo para que nos ayude a hacerlo con unas sólidas bases científicas. Bien, gracias a su colaboración deseamos poder llevar hacia adelante toda esta difícil tarea en la que usted desarrolla un papel fundamental.

Como ya he dicho, encontrará adjunto un cuestionario el cual es central para nuestra investigación. Le rogaría que rellenara las 8 partes en las cuales está dividido el mismo. Con la finalidad de facilitarle el trabajo al rellenar el cuestionario, se ha procurado que la mayoría de cuestiones se puedan responder marcando con X. No obstante, hay cuestiones que precisan además una pequeña descripción o especificación que usted deberá proporcionar. Una vez rellenado el cuestionario, por favor remítamelo a la siguiente dirección de correo electrónico. Somos conscientes que la carga de trabajo es aún mayor en este período del año, pero le rogamos y agradeceríamos que se enviara en el límite máximo de 1 mes:

<b>Correo electrónico</b>	<b>xlllovevi7@fang.ub.edu</b>
---------------------------	-------------------------------

De la misma manera y una vez finalizado el estudio, me complacerá remitirle una copia de los resultados obtenidos.

Le reitero pues mi más sincero agradecimiento y recordarle que para cualquier tipo de duda o consulta no dude en ponerse en contacto conmigo.

Atentamente,

Xavier Llovet

- **Carta de presentación para los centros de los que no se dispone de los correos electrónicos de los docentes**

Messieur/Madame,

Vous trouvez ci-joint un questionnaire portant sur l'éducation multilingue appartenant au projet de recherche ALENCAM effectué par l'université Pompeu Fabra de Barcelone et coordonné par Carme Pérez, spécialiste et professeur du EMILE.

J'apprécierais réellement que vous puissiez faire suivre cet email aux professeurs d'espagnol (Sección Española) de votre institut afin qu'ils puissent nous aider à poursuivre nos recherches pour l'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). Nous sommes tout à fait conscients des difficultés et des efforts qu'impliquent la réalisation d'une telle approche dans le système scolaire et nous sommes particulièrement impliqués dans l'amélioration de tous les aspects de nos recherches une fois que celles-ci seront achevées.

Je suis bien conscient de la charge de travail déjà attribuée aux professeurs, notamment en cette période de l'année scolaire, mais je leur serais très reconnaissant de l'aide qu'ils nous fourniraient en nous renvoyant le questionnaire dès que possible.

D'avance, je vous remercie de votre aide et je reste dans l'attente d'une réponse à ma demande.

Sincères salutations,

Xavier Llovet.

-----  
Dear Sir/Miss,

You'll find attached a questionnaire on bilingual education which belongs to an investigation group called ALLENCAM by the University Pompeu Fabra in Barcelona, coordinated by Dr.Carme Pérez, specialist and professor on CLIL (Content and Language Integrated Learning). I would really appreciate if you could forward this e-mail to the teachers in the Spanish section of your institution, so that they can help us to keep on investigating in the field of CLIL. We are really aware of the difficulties and efforts that brings about the implementation of such approach in the school system and therefore we would like to help with this investigation.

I am really aware of the workload of the teachers especially at this stage of the academic year, and therefore I do really appreciate the help that they provide us in sending it back as soon as possible.

Thank you very much for your help and collaboration and I hope to hear from you soon.

Yours Sincerely,

Xavier Llovet

## Seguimiento del envío de cuestionario

- **Recordatorio para docentes con correo electrónico**

Estimad@ Sr./Sra.,

Hace unas semanas nos pusimos en contacto con usted para pedirle su colaboración en un proyecto de investigación sobre bilingüismo, adquisición de lenguas y perfil del profesor en lo que se denomina Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE). Encontrará adjunto un cuestionario que está dirigido al profesor/a que utiliza una lengua segunda/extranjera como medio de instrucción, en nuestro caso, el español como LE de comunicación. Como ya sabrá, la comunidad de profesores EICLE en español es pequeña y por lo tanto necesitamos la colaboración de todos ustedes. Es muy importante que sus opiniones queden reflejadas en el estudio porque recogen su visión de la educación bilingüe y concretamente del mundo EICLE en español.

Esta investigación está supervisada por la profesora y especialista en el EICLE Dra. Carmen Pérez de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y forma parte del grupo de investigadores ALLENCAM de la misma Universidad.

Tengo presente la motivación, voluntad y entrega que usted le dedica al Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE) en español y la consecuente falta de tiempo de la que dispone. Es por ello que apreciaría realmente el valioso tiempo que pudiera dedicar a responder el cuestionario que encontrará adjunto. Creo que ambos estaremos de acuerdo en afirmar la dificultad que conlleva la implantación del EICLE y, a su vez, la necesidad que tenemos de investigar en el campo para que nos ayude a hacerlo con unas sólidas bases científicas. Bien, gracias a su colaboración deseamos poder llevar hacia adelante toda esta difícil tarea en la que usted desarrolla un papel fundamental.

Como ya he dicho, encontrará adjunto un cuestionario el cual es central para nuestra investigación. Le rogaría que rellenara las 8 partes en las cuales está dividido el mismo. Con la finalidad de facilitarle el trabajo al rellenar el cuestionario, se ha procurado que la mayoría de cuestiones se puedan responder marcando con X. No obstante, hay cuestiones que precisan además una pequeña descripción o especificación que usted deberá proporcionar. Una vez rellenado el cuestionario, por favor remítamelo a la siguiente dirección de correo electrónico. Somos conscientes que la carga de trabajo es aún mayor en este período del año, pero le rogamos y agradeceríamos que se enviara en el límite máximo de 2 semanas:

<b>Correo electrónico</b>	<b>x1lovevi7@fang.ub.edu</b>
---------------------------	------------------------------

De la misma manera y una vez finalizado el estudio, me complacerá remitirle una copia de los resultados obtenidos.

Le reitero pues mi más sincero agradecimiento y recordarle que para cualquier tipo de duda o consulta no dude en ponerse en contacto conmigo.

Atentamente,

Xavier Llovet

- **Recordatorio para las escuelas de las que no disponemos de los correos electrónicos de los docentes**

Dear Sir/Miss,

Some weeks ago we contacted you regarding a questionnaire on Bilingual Education carried out by an investigation group called ALLENCAM from the University Pompeu Fabra in Barcelona and supervised by Dr.Carme Perez, professor and specialist in CLIL.

Unfortunately, we have not received yet any questionnaire back and we would really appreciate if you could forward the questionnaire attached to the teachers in your institution who teach content/subjects through a foreign language, in our case, Spanish. As you might know this is called Content and Language Integrated Learning (CLIL) and your institution is putting loads of efforts to make it work. However, there is still much to do in the investigation field and we hope to collaborate and help to make things easier to institutions like yours. Therefore, we would really appreciate your collaboration by letting know your teachers involved in the Spanish section about our investigation.

In the next days we will phone you to know more about it. Please, do not hesitate to contact us for help or further information.

Yours sincerely,

Xavier Llovet

- **Agradecimientos por la colaboración proporcionada**

Estimad@ Sr./Sra.,

Le agradezco enormemente su colaboración al rellenar el cuestionario. Como ya se dijo, será un placer remitirle una copia de los resultados de la investigación una vez lo hayamos finalizado.

Para cualquier tipo de consulta no dude en ponerse en contacto conmigo.

Reciba un cordial saludo,

Xavier Llovet

## IX. ANEXO II<sup>1</sup>

### Información sobre el/la encuestado/a

Nombre:

Nombre de la escuela/institución:

Dirección:

E-mail:

Número de teléfono:

Permiso del/de la encuestado/a:  Sí  No

<h2 style="text-align: center;">Escuela</h2>	
<p><b>1. Mi escuela/institución está considerada como:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Pública</p> <p><input type="checkbox"/> Privada</p> <p><input type="checkbox"/> Otra:</p> <p><b>b) Mi escuela es una de las siguientes:</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Escuela Europea</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>International Baccalaureate (IB)</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Otra:</i></p>	<p><b>4. ¿Es EICLE en español opcional u obligatorio en su escuela?</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Opcional</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Obligatorio</i></p>
<p><b>2. Mi escuela ofrece:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Educación primaria (-12 años)</p> <p><input type="checkbox"/> Educación secundaria (12-18 años)</p> <p><input type="checkbox"/> Educación de adultos (+17/18 años)</p> <p><input type="checkbox"/> Otra: (por favor especifique)</p>	<p><b>5. Llevamos trabajando con el EICLE desde hace:</b></p> <p><input type="checkbox"/> -1 año</p> <p><input type="checkbox"/> 1-3 años</p> <p><input type="checkbox"/> 3-5 años</p> <p><input type="checkbox"/> 5-10 años</p> <p><input type="checkbox"/> +10 años</p>
<p><b>3. Mi escuela tiene:</b></p> <p><input type="checkbox"/> -50 estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> 50-100 estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> 100-250 estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> 250-500 estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> 500-1000 estudiantes</p> <p><input type="checkbox"/> +1000 estudiantes</p>	<p><b>6. ¿Cuál es el principal motivo por el cual su escuela ofrece el EICLE?</b> (marque varios si se da el caso)</p> <p><input type="checkbox"/> <i>Imagen institucional</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Internacionalización de la escuela</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Mejora de la competencia lingüística del alumnado</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Escuela IB</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Desarrollo del personal docente</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Presencia de estudiantes internacionales</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Deseo de los estudiantes</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Deseo de los padres</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Interés de los profesores</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Exigencias administrativas</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Exigencias del entorno</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Apoyo gubernamental</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Otro: (por favor especifique)</i></p>

<sup>1</sup> Los enunciados tachados y en rojo corresponden a preguntas formuladas originalmente en los cuestionarios enviados que consideramos, a posteriori, no relevantes. Los enunciados subrayados y en rojo son propuestas de mejora.

<p><b>7. La implementación del EICLE, ¿ha supuesto gastos extras?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p><b>b) En caso afirmativo, gastos:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Significativamente elevados <input type="checkbox"/> Marginalmente elevados</p>	<p><b>8. ¿Han recibido ayudas económicas por utilizar el EICLE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé</p>
---	---

Situación	Personal
<p><b>9. Mi escuela se encuentra en una zona:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbana</p>	<p><b>11. ¿Cuántos docentes están involucrados en el programa del EICLE?</b> (por favor especifique)</p>
<p><b>10. ¿Existe un ambiente natural cercano donde los/las estudiantes puedan usar el español?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p><b>b) En caso afirmativo, por favor especifique:</b></p>	<p><b>12. ¿Cuál es el rol del personal administrativo en su institución?</b> (marque varios si es el caso)</p> <p><input type="checkbox"/> Están involucrados en la planificación, la preparación y la administración. <input type="checkbox"/> Trabajan en colaboración con el profesorado <input type="checkbox"/> Proporcionan información y sirven de consulta a los estudiantes. <input type="checkbox"/> Ayudan en la implantación de programas, proyectos o intercambios internacionales. <input type="checkbox"/> Hacen trabajo administrativo <input type="checkbox"/> Proporcionan información en las reuniones de padres. <input type="checkbox"/> No están muy involucrados. <input type="checkbox"/> Otro: (por favor especifique)</p>

## Política Nacional

**13. Mi escuela empezó con el EICLE por:**

*Decisiones nacionales*

*Decisiones regionales*

*Iniciativa de la escuela  
(ej. Director)*

*Iniciativa de los profesores*

*Iniciativa de los estudiantes*

*Otra: (por favor, especifique)*

**¡GRACIAS POR LLEGAR HASTA AQUÍ, POR FAVOR CONTINÚE!**

## Aprendiz

**14. Rellene el siguiente cuadro mostrando el programa que completan sus estudiantes del EICLE en español desde su inicio hasta su fin. Mencione el número aprox. de horas de clase por año:**

*En caso de impartir un curso formal de lengua española paralelo a los cursos del EICLE, refleje el número de horas por año en la última columna (Mencione las horas por semana si dichos cursos empiezan con anterioridad a los cursos del EICLE):*

Inicio	Edad	N° horasxsem EICLE Esp.	N° horasxsem Lengua Esp.
1er año			
2° año			
3er año			
4° año			
5° año			
6° año			
7° año			
8° año			
9° año			
10° año			
11° año			
12° año			
13° año			

**15. ¿Comparten sus alumnos la misma lengua materna?**

*Sí (100%)*  
 *No*

**b) En caso negativo, por favor describa en porcentajes (i.e. 80% misma – 20% otra)**

**16. ¿Existe algún proceso de selección para los cursos del EICLE en su institución?**

*Sí*  
 *No*

**b) En caso afirmativo, por favor describa:**

**17. ¿Aquellos estudiantes del EICLE en español estudian otras lenguas extranjeras?**

*Sí (por favor especifique):*  
 *No*

**b) En caso afirmativo: ¿Están estas lenguas relacionadas con otros cursos del EICLE?**

*Sí*  
 *No*

**c) Siguiendo el ejemplo de 14, rellene el cuadro pero con información correspondiente a dicha lengua del EICLE:**

Inicio	Edad	N° horasxsem EICLE	N° horasxsem Lengua Est.
1er año			
2° año			
3er año			
4° año			
5° año			
6° año			
7° año			
8° año			
9° año			
10° año			
11° año			
12° año			
13° año			

**18. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes ante la implementación del EICLE en español?**

*Muy positiva*  
 *Bastante positiva*  
 *Ni positiva ni negativa*  
 *Bastante negativa*  
 *Muy negativa*

## Docente

19. ¿Cuál es su formación académica?

- Profesor/a de lengua  
 Profesor/a de contenido  
 Ambas

20. ¿Qué asignaturas imparte a través del español? (por favor, especifique)

- a)  
b)  
c)

b) ¿Imparte también la asignatura de lengua española?

- Sí  
 No

c) ¿Imparte clases a través de otras lenguas?

- Sí (por favor especifique)  
 No

21. ¿Cuánta experiencia tiene en el EICLE?

- 30 horas  
 30-60 horas  
 60-150 horas  
 150-300 horas  
 +300 horas

**b) ¿Cuántos años lleva como docente EICLE? (por favor especifique)**

años  meses

¿Cuántos años lleva como docente en general?

(por favor especifique)

años  meses

~~22. ¿Es usted nativo/a del español?~~

- Sí  
 No

~~b) En caso negativo, ¿cómo calificaría sus habilidades generales en español?~~

~~(por favor, elimine 4 números)~~

~~Muy  
fluidas~~

~~1 2 3 4 5~~

~~adecuadas, con  
preparación para  
enseñar a través de  
una lengua  
extranjera~~

22. ¿Cree que necesita mejorar sus habilidades comunicativas en español en alguna de las siguientes áreas?

- Gramática y sintaxis  
 Vocabulario general  
 Terminología específica de la asignatura  
 Pronunciación  
 Características del discurso (oral y escrito)  
 Expresión fluida  
 Español usado en interacción social  
 Lengua usada en el manejo de la clase  
 Otra:

~~23. ¿Ha trabajado en España/Extranjero como docente?~~

- Sí  
 No

~~b) En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo?~~

~~(por favor especifique)~~

~~24. ¿Ha vivido/estado en España?~~

<input type="checkbox"/>	<i>Sí</i>
<input type="checkbox"/>	<i>No</i>

~~b) En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo?~~

a)  *Toda la vida*  
b)  años  meses  
(por favor especifique)

25. ¿Ha realizado algún curso específicamente diseñado en didáctica del EICLE?

<input type="checkbox"/>	<i>Sí</i>
<input type="checkbox"/>	<i>No</i>

a) En caso afirmativo, era:

<input type="checkbox"/>	<i>Formación inicial</i>
<input type="checkbox"/>	<i>Formación continuada</i>
<input type="checkbox"/>	<i>Ambas</i>

b) ¿En qué tipo de institución realizó el curso? (p.e. Universidad de X, Inst. Cervantes, etc.)

c) ¿Qué duración tenía el curso? (por favor especifique)

horas

d) ¿Cuáles eran las áreas de conocimiento del curso?

- a. Metodología
- b. Adquisición de segundas lenguas
- c. Bilingüismo
- d. Evaluación
- e. Diseño y desarrollo de material
- f. Elaboración y planificación de currículo
- g. Observación de clase/entre compañeros (investigación-acción)
- h. TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)
- i. Enseñanza en equipo (team teaching)
- j. Módulo de práctica en clase
- k. Otros: (por favor especifique)

26. ¿Qué áreas de las mencionadas en 25 d) tienen mayor relevancia para su propio desarrollo como profesor? (Marque varias si es el caso)

a.	<input type="checkbox"/>	d.	<input type="checkbox"/>	g.	<input type="checkbox"/>	j.	<input type="checkbox"/>
b.	<input type="checkbox"/>	e.	<input type="checkbox"/>	h.	<input type="checkbox"/>	k.	<input type="checkbox"/>
c.	<input type="checkbox"/>	f.	<input type="checkbox"/>	i.	<input type="checkbox"/>		

27. ¿Considera que un curso diseñado específicamente en el EICLE debería incluir la formación específica de habilidades lingüísticas?

<input type="checkbox"/>	<i>Sí</i>
<input type="checkbox"/>	<i>No</i>

28. ¿En qué porcentaje de una clase del EICLE utiliza usted el español como lengua de comunicación en el aula?

<input type="checkbox"/>	5-15%
<input type="checkbox"/>	15-50%
<input type="checkbox"/>	+50%

29. ¿Intenta enseñar en equipo (*team teaching*) en las clases del EICLE en español?

<input type="checkbox"/>	<i>Sí</i>
<input type="checkbox"/>	<i>No</i>

b) En caso afirmativo, por favor describa:

30. ¿Intenta llevar a cabo algún tipo de investigación-acción en su docencia? (p.e. diarios, observaciones, grabaciones, etc.)

<input type="checkbox"/>	<i>Sí</i>
<input type="checkbox"/>	<i>No</i>

b) En caso afirmativo, por favor describa:

<p><b>31. ¿Intenta utilizar las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en sus clases del EICLE en español?</b></p> <p> <input type="checkbox"/> Siempre  <input type="checkbox"/> A menudo  <input type="checkbox"/> A veces  <input type="checkbox"/> Nunca </p> <p><b>b) ¿Considera que la infraestructura por lo que respecta a equipos informáticos y su uso es la adecuada en su escuela?</b></p> <p> <input type="checkbox"/> Sí  <input type="checkbox"/> No </p>	<p><b>33. ¿Suele planificar el contenido de sus clases en coordinación con el/los profesor/es del área de contenidos/lengua?</b></p> <p> <input type="checkbox"/> Sí  <input type="checkbox"/> No </p>
<p><b>32. ¿Intenta desarrollar la autonomía de sus alumnos/as del EICLE en español?</b></p> <p> <input type="checkbox"/> Sí  <input type="checkbox"/> No </p> <p><b>b) En caso afirmativo, dé un ejemplo:</b></p>	<p><b>34. ¿Es consciente de su estilo de enseñanza en relación con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes?</b></p> <p> <input type="checkbox"/> Sí  <input type="checkbox"/> No </p> <p><b>b) En caso afirmativo, por favor describa:</b></p> <p><b>35. ¿Cuál es la razón personal que le lleva a enseñar en el EICLE en español?</b></p> <p> <input type="checkbox"/> Interés por desarrollo personal  <input type="checkbox"/> Desarrollo de las habilidades comunicativas propias  <input type="checkbox"/> Desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes  <input type="checkbox"/> Ofrecer nuevas posibilidades a los estudiantes (ampliar horizontes)  <input type="checkbox"/> Facilitar la movilidad y el intercambio  <input type="checkbox"/> Otra: (por favor especifique) </p>

**¡MUCHAS GRACIAS POR HABER LLEGADO HASTA AQUI! YA CASI ESTÁ!**

<b>Currículo</b>	
<p><b>36. ¿Disponen de un currículo específicamente diseñado entorno al EICLE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p><b>b) En caso afirmativo, fue desarrollado por:</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Mi mismo/a</i>  <input type="checkbox"/> <i>Conjunto de profesorado EICLE</i>  <input type="checkbox"/> <i>Escuela</i>  <input type="checkbox"/> <i>Autoridades locales</i>  <input type="checkbox"/> <i>Autoridades nacionales</i>  <input type="checkbox"/> <i>Otro: (por favor, especifique)</i></p> <p><b>c) En caso que NO lo haya desarrollado usted mismo, ¿posee los conocimientos en diseño curricular, selección de objetivos, contenidos, metodologías y evaluación correspondientes para desarrollar programa curriculares EICLE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p><b>d) En caso negativo, por favor especifique:</b></p>	<p><b>38. ¿Existe cooperación entre profesores de contenidos y profesores de lengua a la hora de preparar las clases del EICLE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>
<p><b>37. El EICLE se realiza a través de:</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Asignatura/s: (especifique asignatura y lengua)</i>  <input type="checkbox"/> <i>Módulos</i>  <input type="checkbox"/> <i>Proyectos</i>  <input type="checkbox"/> <i>Otros: (por favor especifique)</i></p>	<p><b>39. En mi institución hay otras actividades que ayudan al desarrollo del EICLE, tales como:</b> (marque varios si es el caso)</p> <p><input type="checkbox"/> <i>Proyectos de cooperación internacional</i>  <input type="checkbox"/> <i>Programas de intercambio</i>  <input type="checkbox"/> <i>Redes E-pal</i>  <input type="checkbox"/> <i>Cursos de lengua</i>  <input type="checkbox"/> <i>Colaboración de ayudantes de lengua</i>  <input type="checkbox"/> <i>No existen tales actividades en mi institución</i>  <input type="checkbox"/> <i>Otras:</i></p>
<p><b>40. La evaluación se efectúa en:</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Lengua materna</i>  <input type="checkbox"/> <i>La lengua EICLE (ej. español)</i>  <input type="checkbox"/> <i>Ambas</i></p> <p><b>b) En caso de efectuarse en lengua EICLE, la evaluación se centra en:</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Contenido</i>  <input type="checkbox"/> <i>Lengua</i>  <input type="checkbox"/> <i>Ambos</i></p>	<p><b>41. ¿Se entrega a los/las estudiantes que dejan su institución/el programa/el curso EICLE una certificación diferente de la que se entrega en el resto de escuelas nacionales que no usan el EICLE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p><b>c) En caso negativo, por favor describa:</b></p>

42. A lo largo del año escolar, ¿qué porcentaje representa el tiempo que se invierte en la enseñanza del EICLE en español?

- Mayoría (c.99%)*
- 50-75%*
- 25-50%*
- 5-25%*
- Menos del 5%*

~~44. ¿Cuál de los siguientes factores considera usted que afectan la selección de las asignaturas EICLE? (marque varios si es el caso)~~

- ~~*Voluntad del profesorado*~~
- ~~*Disponibilidad de materiales*~~
- ~~*Deseo de los estudiantes*~~
- ~~*Necesidad del entorno*~~
- ~~*Exigencias gubernamentales*~~
- ~~*Otro: (por favor especifique)*~~

43. ¿Efectúan pruebas de medición de producción lingüística a sus estudiantes del EICLE en español?

- Sí*
- No, sólo de contenido*
- No, ni de contenido ni de lengua*

45. ¿Diría usted que se alcanzan o se han alcanzado los objetivos marcados para sus cursos del EICLE en español?

- Totalmente alcanzados*
- Parcialmente alcanzados*
- No alcanzados*

b) ¿Cómo considera que afecta el EICLE en el aprendizaje de los contenidos?

- Positivamente*
- Negativamente*
- No está claro*

46. ¿Tiene algún tipo de problema con la evaluación de sus estudiantes del EICLE?

- Sí*
- No*

c) Explique:

b) En caso afirmativo, por favor especifique:

d) ¿Cree usted que el EICLE en español afecta el desarrollo de la lengua materna del estudiante?

- Sí*
- No*
- No sé*

e) Explique:

<p style="text-align: center;"><b>Métodos &amp; Materiales</b></p>	<p><b>49. Los materiales usados generalmente en el EICLE :</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Proviene del país de lengua EICLE (España – Latinoamérica)</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Han sido producidos en mi país/región</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Han sido adaptados y producidos en mi escuela</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Han sido adaptados y producidos por mí.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Otro:</i></p>
	<p><b>50. ¿Tiene algún tipo de problema con los materiales del EICLE y su uso?</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Sí</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>No</i></p> <p><b>b) En caso afirmativo, por favor especifique:</b></p>
<p><b>47. ¿Enseña de manera diferente en clases del EICLE que <del>en clases normales</del>?</b></p> <p><b><u>47. ¿Enseña o enseñaría de manera diferente la asignatura en el EICLE de historia/literatura/geografía/etc. para estudiantes extranjeros que la misma asignatura para estudiantes nativos de español?</u></b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Sí</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>No</i></p> <p><b>b) En caso afirmativo, por favor describa estas diferencias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<p><b>48. ¿Se presta especial atención al desarrollo de la lengua española en las clases del EICLE?</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Sí</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>No</i></p> <p><b>a) En caso afirmativo, ¿qué aspectos?    b) Por favor, dé un ejemplo:</b></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Gramática</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Vocabulario</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Comprensión lectora</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Expresión escrita</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Comprensión oral</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Expresión oral</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Otro:</i></p>

**¡¡MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Cuestionario adaptado de:

✓ MARSH, D., MALJERS, A. & A. HARTIALA (eds.) (2001). Profiling European CLIL Classrooms. UniCOM, University of Jyväskylä.

✓ RÄSÄNEN, A., KAASIK, T., MATHEWS, H. D., ORESIK, H., SENTOCNIK, S. (1996). 'Profile of Teacher Qualifications Required for Bilingual Education Programmes', report on workshop 12B, bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language, Echternach, Luxembourg: Council of Europe, (pp.277-292).

X. ANEXO III

Figura 36. Modelos de programas de inmersión canadienses

