

Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas

Lorenzo, Francisco, Fernando Trujillo y José Manuel Vez. 2011.
 Madrid: Síntesis, 323 págs.

Reseña de Olga Cruz Moya

Introducción

La editorial Síntesis nos sorprende con la grata publicación de la obra *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, a cargo de Francisco Lorenzo, Fernando Trujillo y José Manuel Vez, investigadores que llevan trabajando más de una década en este campo de la Lingüística Aplicada. En el momento actual se vive, en palabras de los autores, una acuciante demanda social hacia el desarrollo de una competencia plurilingüe en el contexto escolar español, lo que ha promovido la aparición y desarrollo de numerosas iniciativas para la formación inicial o permanente de profesorado especializado en enseñanza bilingüe. En consecuencia, el monográfico pretende ser un manual de referencia para la formación de los docentes interesados en la este tipo de docencia, pero su enfoque integrador y su capacidad de síntesis lo convierten en una referencia indispensable para cualquier estudiante o profesional de otras áreas de conocimiento que se sientan atraídos por este tema.

Resumen

La obra se organiza en cuatro partes que abarcan de manera muy equilibrada las facetas más representativas de la educación bilingüe, desde las más generales, como son las dos primeras: en ellas se sintetizan los fundamentos teóricos del bilingüismo, fenómeno que ha sido estudiado en sus contextos cognitivo y social, así como las políticas lingüísticas y modelos de planificación que se han venido implementando en diferentes países a lo largo de la época contemporánea. En un nivel de concreción descendente, las dos últimas partes del libro se corresponden con el subtítulo del mismo, *Integración de contenidos y segundas lenguas*, y en ellas se atiende a las aplicaciones del modelo llamado CLIL, EMILE o *Enseñanza por contenidos* en el diseño curricular de los distintos niveles de la educación no universitaria, así como en la gestión práctica del aula bilingüe.

Dentro de la primera parte de la obra, *Contextos del bilingüismo*, el primer capítulo, "Bilingüismo y sociedad", aborda algunas de las cuestiones básicas de este impreciso concepto, descubriendo las diferentes implicaciones con las que se ha revestido este fenómeno (no siempre positivas) y cuestionando la uniformidad del mismo y de su habitual antónimo, el monolingüismo. Además, se exponen los tipos o modalidades

de bilingüismo que habitualmente se reconocen. Sin embargo, las diferentes formas de acercamiento a la realidad lingüística, para lo cual suele emplearse la escala descriptiva “sistema-norma-habla”, la organización del saber lingüístico en cuatro macrodestrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita), y los diferentes contextos de uso de la lengua, ponen de relieve que “ser bilingüe” no es una etiqueta que pueda emplearse de manera apriorística, especialmente cuando la consideración social que reciben estos individuos depende más del prestigio social de las lenguas que dominan y del grado de voluntariedad de su condición. Cuando esta no es resultado de una elección personal (que conlleva un esfuerzo intelectual), sino que es consecuencia natural de haber nacido en una comunidad determinada, se trata del bilingüismo social, fenómeno inseparable del concepto de diglosia, y cuyo análisis pormenorizado tan solo se esboza en el presente trabajo. A finales del siglo XX y comienzos del XXI, la concepción del individuo como agente social, la puesta en valor del multilingüismo por parte de algunos organismos internacionales como el Consejo de Europa y el reconocimiento de los vínculos entre identidad, lengua y cultura, han favorecido el surgimiento de innumerables proyectos e iniciativas para el fomento de una sociedad multilingüe, en la que el profesorado de idiomas adquiere un renovado papel de educador en el sentido más amplio del término. Los estudios sobre el heterogéneo campo del bilingüismo que se han emprendido desde la lingüística aplicada más convencional se han orientado frecuentemente hacia la resolución de problemas concretos relacionados con las lenguas y las culturas. Sin embargo, los autores manifiestan su preferencia por las investigaciones que se llevan a cabo dentro de la corriente de la Lingüística Aplicada Crítica, que aportan una visión más global y transformadora sobre las circunstancias que están en el origen de las situaciones de desigualdad asociadas al bilingüismo o a la educación bilingüe: las cuestiones relacionadas con la hegemonía y subordinación lingüísticas y culturales, las interpretaciones socio-histórico-culturales del bilingüismo que enfatizan “la vinculación indisociable entre las relaciones sociales y los signos culturales construidos colectiva e ideológicamente” (p. 55), y, en definitiva, el bilingüismo crítico, perspectiva de conjunto que engloba todas las propuestas anteriores en la concepción del individuo y de la educación bilingües inseparablemente unidas al contexto sociopolítico en el que se insertan.

El segundo capítulo, “Bilingüismo y cognición”, trata de las características que poseen los individuos bilingües en términos de procesamiento y almacenamiento del lenguaje. Para ello, se expone un estado de la cuestión de las investigaciones sobre la adquisición de la competencia bilingüe y el simbolismo y conexionismo como principales paradigmas explicativos, así como las diferencias en el desarrollo y procesamiento cognitivos de hablantes bilingües y monolingües, estudios que plantean la inevitable cuestión sobre las posibles ventajas o inconvenientes de un individuo u otro basadas en las evidencias sobre la mayor flexibilidad

y agilidad cerebral de los bilingües, su superioridad en el pensamiento creativo o, por el contrario, su menor disponibilidad léxica en contraste con el hablante monolingüe. Los autores resaltan el valor didáctico que estas investigaciones pueden tener en el ámbito de la educación lingüística, que afronta con parámetros monolingües la evaluación de las producciones de los estudiantes de cada una de las lenguas por separado, olvidando los rasgos y el potencial cognitivo del individuo plurilingüe tal y como se reconoce en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. Por otra parte, las neurociencias, que emplean métodos y registros cada vez más sofisticados y complejos, han aportado interesantes conclusiones sobre las áreas del cerebro más implicadas en la actividad lingüística bilingüe y plurilingüe, hallazgos que configuran un panorama esperanzador sobre las posibilidades de encontrar respuestas unificadas a la descripción de la naturaleza cognitiva de una segunda lengua o a la posible influencia de otros sistemas diferentes a los propios del lenguaje en la modulación del proceso cognitivo del hablante bilingüe o plurilingüe.

Con el tercer capítulo da comienzo la segunda parte de la obra, que está dedicada a las *Políticas lingüísticas y planificación bilingüe*: así, en “Antecedentes y desarrollo de los modelos bilingües” se describen los rasgos definitorios que adoptan los modelos de educación bilingüe más frecuentes en la historia, asumiendo que existen tantas variedades tipológicas como diferentes son las características de los individuos bilingües, por lo que una descripción completa rebasaría los límites del presente estudio. Sin embargo, en opinión de los autores, existen dos planteamientos ideológicos, difícilmente reconciliables, que pueden explicar el desarrollo de diferentes programas de educación bilingüe en el mundo: los discursos que consideran la educación bilingüe como un valor positivo, pues fomenta la integración cultural y la igualdad de oportunidades en un mundo naturalmente diverso, frente a los que la consideran una amenaza a una pretendida unidad nacional fundada en la uniformidad lingüística. En la búsqueda del monolingüismo como objetivo, no es de extrañar que los modelos de educación bilingüe consideren este fenómeno como una transición hacia una forma de asimilación por parte de lenguas y culturas hegemónicas. A lo largo de la historia, tres de las modalidades de programas que ejemplifican esta idea son los destinados a colectivos indígenas (como los que fueron implementados por los misioneros cristianos de los siglos XVIII y XIX), a comunidades de habla minoritarias o minorizadas (situación conocida en España durante el régimen franquista con la educación de hablantes de vasco, catalán o gallego) y a inmigrantes y refugiados (cuya situación más prototípica se da en Estados Unidos, por su larga experiencia y variedad de sus programas). En todos estos casos, la lengua vinculada al poder es la que se convierte en lengua de instrucción, vinculando su manejo a la progresión social (disfrazada de igualdad de oportunidades) o incluso a la condición de ciudadano, y ocasionando conflictos sociales y de identidad en las personas pertene-

cientes a los grupos de aprendientes bilingües. Por otra parte, están las “propuestas que entienden el bilingüismo como *finalidad*: la de *superar las limitaciones de una ideología unilingüe y el desarrollo de una conciencia sobre la necesidad de favorecer la diversidad ecolingüística*” (p. 98), que por fortuna comienzan a aplicarse en los mismos escenarios en los que con anterioridad se aplicaban modelos derivados de un bilingüismo de transición, como puede comprobarse en los programas destinados a la educación lingüística en América Latina. En no pocos países europeos con lenguas minoritarias o minorizadas, esta idea ha provocado la ampliación de un bilingüismo de dos lenguas (local y nacional) a un plurilingüismo de tres o cuatro lenguas, entre las que se incluyen al menos dos idiomas internacionales, bajo la fórmula de enseñanza a través de los contenidos, aunque las prácticas educativas son diferentes en función de las tradiciones de los países, y también dependen de la implicación y consideración de los diferentes sectores sociales. De igual forma se aplican políticas derivadas de esta concepción positiva del bilingüismo en la educación lingüística de colectivos inmigrantes, a pesar de que los autores advierten de una cierta discordancia entre los planteamientos teóricos –que reconocen el valor de la diferencia y apuestan por la educación plurilingüe– y las prácticas educativas, que siguen perpetuando modelos de sumersión lingüística, olvidando el desarrollo de las lenguas maternas de los inmigrantes y obligándolos a escolarizarse en la lengua del país de acogida.

El cuarto capítulo se centra en “La enseñanza bilingüe en el marco de las políticas lingüísticas europeas”, ámbito que en la actualidad cuenta con una no desdeñable tradición en el desarrollo de modelos de educación bilingüe, principalmente como resultado de las propuestas emitidas por el Consejo de Europa y de la Comisión Europea. Una de las primeras iniciativas más singulares y extendidas es la de las llamadas ‘Escuelas Europeas’, creadas en 1953 en Luxemburgo y repartidas en la actualidad en ocho estados con un total de dieciséis escuelas, avaladas por sus excelentes resultados académicos en general y lingüísticos en particular. Su modelo educativo no se corresponde exactamente con ninguno de los existentes, ya que mezcla la atención a la lengua de origen del alumno en las etapas infantil y primaria, para pasar en la etapa de educación secundaria a la combinación del estudio formal de una segunda y tercera lenguas y sus aprendizajes en contenidos curriculares diferentes al lingüístico. La peculiaridad de las Escuelas Europeas viene dada también por el llamativo sistema de selección de estudiantes con diferentes procedencias lingüísticas y culturales, lo que da sentido al esfuerzo de integración social que deben llevar a cabo los estudiantes en pro de una identidad europea común, sin desatender sus propias identidades nacionales. Una de las experiencias más interesantes en el modelo de los programas bilingües de las Escuelas Europeas es la implementación desde los tres últimos años de educación primaria de las llamadas ‘horas europeas’, sesiones semanales que consisten en la realización de tareas cooperativas y

creativas (juegos, proyectos temáticos, actividades culinarias, etc.) entre alumnos con diferentes lenguas maternas. Estas actividades obligan a los estudiantes a emplear una segunda lengua de modo espontáneo y auténtico, al mismo tiempo que rompen las posibles barreras lingüísticas y culturales derivadas de la agrupación del alumnado en secciones por lenguas de origen. Dado que el éxito en el desarrollo de la competencia plurilingüe tiene que ver con una correlación de factores tanto curriculares como extra-curriculares cuyo alcance e importancia aún se desconoce, parece arriesgado generalizar el modelo propuesto por las Escuelas Europeas a contextos comunes de la planificación de la educación bilingüe. Existen otros dos modelos de educación bilingüe propios del contexto europeo: el denominado '*Modelo Luxemburgo*', que lleva exitosamente la enseñanza de tres lenguas (luxemburgués, alemán y francés) a toda la comunidad escolar luxemburguesa a través de un sistema que mantiene un complejo equilibrio entre esas tres lenguas a lo largo del periodo escolar, sin excluir la posibilidad de aprender otras como el inglés o las lenguas clásicas. Finalmente, el '*Modelo Foyer*' es un proyecto de educación trilingüe que comenzó en Bruselas a partir de la iniciativa del Centro Foyer, institución socio-pedagógica para la atención al inmigrante. Se propone la enseñanza progresiva del neerlandés y el francés sin descuidar la identidad lingüística y cultural del alumnado inmigrante, ya que los estudiantes reciben un porcentaje de contenidos en su lengua materna que va disminuyendo progresivamente al tiempo que aumenta la docencia en francés y en neerlandés. Los tres modelos descritos, que representan el llamado '*multilingüismo a la europea*', coinciden en combinar la enseñanza formal de las lenguas segundas y terceras con el aprendizaje de los contenidos curriculares en esas mismas lenguas, además de la formación en interculturalidad enfocada en el entorno europeo. Por otra parte, en los albores del siglo XXI se ha extendido con muy buena acogida por parte del profesorado y las instituciones educativas el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, también conocido por sus siglas en inglés CLIL, o EMILE en francés), que constituye, en palabras de los autores, "un cambio de valor en el mundo de las lenguas" (p. 112), ya se prima la gestión del conocimiento lingüístico (*saber usar*) en lugar de su mera cuantificación (*saber*). Las primeras referencias legislativas a esta modalidad se remontan a 1995, cuando el Consejo de Europa la considera como una de las medidas innovadoras en la enseñanza de idiomas. Desde esa fecha han sido constantes los informes que subrayan los beneficios de este modelo en los estudiantes de la Unión Europea, y que promueven la expansión del mismo a través de diferentes iniciativas: ampliación de la oferta de lenguas extranjeras, aumento de la formación especializada del profesorado, difusión de buenas prácticas, etc. La responsabilidad de las instituciones europeas en el desarrollo efectivo del plurilingüismo en Europa es crucial, por ello los autores consideran conveniente repasar las acciones más sobresalientes llevadas a cabo por el Consejo de Europa y la Comisión Europea y sus

efectos en el sistema educativo. Entre otras propuestas, se establece que cada ciudadano europeo debería ser capaz de usar tres lenguas comunitarias al terminar la educación obligatoria, que este aprendizaje debería comenzar tan pronto como fuera posible y que se debería promover una ecología lingüística mejor equilibrada, dado que en los últimos tiempos parece imponerse la tendencia de concentrar el aprendizaje bilingüe solo en una lengua, el inglés. Estas disposiciones se concretan en una serie de instrumentos que son claves para la materialización de las propuestas planteadas: así, destacan el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, el *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*, instrumento para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje a lo largo de la vida, el *Manual*, que busca relacionar los exámenes y certificaciones de lenguas con los principios del *MCERL*, y más recientemente, la *Autobiografía de encuentros interculturales*, instrumento de reflexión crítica sobre las habilidades de comunicación desplegadas en las experiencias interculturales de los alumnos. Finalmente, los autores consideran que la seña de identidad europea consistirá en un plurilingüismo activo e inclusivo cuyo camino está ya trazado, que ayudará a integrar tendencias como la imposición del inglés como lengua franca (*Global English*) en pro del respeto por la diversidad lingüística y cultural.

La tercera parte del libro se centra en una de las propuestas metodológicas antes esbozadas, el *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas*. Así, en el capítulo 5, "Bilingüismo y comunicación en el aula" se analizan dos rasgos lingüísticos que están presentes en el aula bilingüe: la distinción entre el uso académico del idioma, en el que destaca el lenguaje ideacional (lo que se conoce como *competencia lingüística cognitivo-académica*), y el empleo de una lengua distinta a la materna en el lenguaje social (o *destreza comunicativa básica*); ambas competencias deben combinarse proporcionalmente en actividades que controlen los grados de exigencia cognitiva y de apoyo contextual necesarios para su realización exitosa, sin dejarse llevar por la creencia de que la fluidez que muestran los estudiantes en las conversaciones cara a cara en L2 es suficiente para acceder sin más a los contenidos escolares a través de esta lengua. Además, los resultados de las investigaciones realizadas apoyan la hipótesis de la interdependencia de la L1 y L2 de los alumnos en el desarrollo de esta competencia lingüística cognitivo-académica, lo que implica llevar a cabo la alfabetización en la lengua materna para conseguir una competencia bilingüe equilibrada y completa con altos niveles de bilingüidad. Además, el capítulo analiza los esquemas de interacción prototípica y los rasgos del discurso académico en el aula, proponiendo adaptaciones que tengan en cuenta las características del aula bilingüe (favoreciendo las dramatizaciones monológicas del profesor y la planificación de las intervenciones de los alumnos) así como las necesidades de los estudiantes en torno al *input* recibido (reduciendo la extensión de las oraciones y el empleo de un vocabulario específico, y aumentando la redundancia informativa de los textos). Finalmente, las producciones

de los alumnos, que suelen presentar errores normativos fruto de una interlengua en desarrollo, deben interpretarse como primeras hipótesis de uso de estructuras que más adelante aprenderán, en paralelo con el desarrollo lingüístico de la lengua materna.

El capítulo 6, titulado “Enseñanza bilingüe e integración curricular” se centra en la pertinencia de esta perspectiva integrada del aprendizaje en correlación con los datos procedentes de la investigación sobre cognición y neurociencias, que sugieren que “los dominios lingüísticos de más de una lengua no se pueden ya seguir considerando de forma aislada” (p. 149). El estudio de las lenguas en el currículo está justificado tanto por su papel en el mantenimiento de relaciones sociales como por su valor mediador en la gestión del conocimiento, pero la escuela debe incorporar además las prácticas socio-culturales que dan sentido a estos valores, creando escenarios comunicativos en los que los estudiantes quieran participar y prácticas socialmente reconocidas que sean reconocibles por parte de las diferentes disciplinas. Este es el sentido del currículo integrado de las lenguas, cuyos antecedentes y experiencias más relevantes (como la que se desarrolla en los centros educativos andaluces a partir del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, publicado por la Consejería de Educación en 2005) se desglosan en este capítulo. Su puesta en práctica implica la existencia de un diseño curricular base adecuado, la elaboración de un proyecto educativo de centro que incluya un proyecto lingüístico donde se establezcan las líneas de coordinación fundamentales, y el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje que permitan que los estudiantes construyan prácticas discursivas significativas en distintas lenguas. Por otra parte, los modelos AICLE más extendidos en distintas zonas geográficas (Canadá y EE.UU., por una parte, y Europa, por otra) son la propuesta metodológica que mejor complementa la integración curricular, debido especialmente a la selección de contenidos basados en una disciplina concreta, al uso de textos auténticos y al acercamiento a las necesidades de los estudiantes –por mencionar solo algunos de sus rasgos comunes–.

El repaso de las diferentes “Modalidades curriculares de la educación bilingüe” es el objetivo del capítulo 7 del libro. A pesar de que los autores reconocen la dificultad de ofrecer tipologías fijas por la gran heterogeneidad que presentan estos modelos (en cuanto al modo de creación de sus programas, a las incontables combinaciones a las que pueden dar lugar sus rasgos constitutivos, etc.), se destacan un conjunto de factores con los que es posible agrupar estas modalidades en constantes estables: en primer lugar, los modelos de enseñanza bilingüe se basan en las teorías lingüísticas sobre el aprendizaje que consideran al ser humano capaz de adquirir la lengua de manera incidental, esto es, en el contexto de otras actividades en las que este centra su atención y para las que se requiere la comprensión y producción del idioma; además, para el uso fluido se requiere una exposición a la lengua frecuente, variada y prolongada en el tiempo. Estos principios se suelen simplificar en el concepto

de enseñanza por *inmersión*, aunque los variables resultados obtenidos por los diferentes programas que adoptan este calificativo hacen pensar que la calidad de los mismos depende tanto de factores internos a la propia educación, como la diversidad de los materiales, la cualificación de los profesores, los recursos disponibles o el tipo de evaluación, como de otros factores contextuales que están fuera del control del programa. De igual manera, los niveles de adquisición bilingües dependen de la conjunción de factores *macro* (vitalidad etnolingüística, prestigio social, cohesión del grupo de hablantes de la lengua, etc.) y *micro* (motivación hacia el aprendizaje actitud hacia la lengua, etc.). A pesar de ello, desde el punto de vista educativo es posible adoptar decisiones que pueden dar lugar a diseños coherentes de programas, especialmente las que tienen que ver con la edad de entrada, donde es patente el contraste entre los que abogan por la enseñanza de la L2 a edades tempranas, frente a los programas que comienzan la introducción de esta L2 hacia el final de la etapa primaria y comienzos de la secundaria basándose en estudios que ofrecen conclusiones en uno u otro sentido. Incluso se exponen modelos de enseñanza muy tardía, en niveles superiores, que han demostrado su eficacia cuando los alumnos cuentan ya con un conocimiento previo funcional del idioma. En cuanto a los tipos de materias que suelen formar parte del currículum en L2, la diversidad de opciones no es gratuita, sino que se basa en la elección de una de estas tres estrategias: la potenciación de las sinergias (reales o supuestas) entre la L2 y el contenido (por ejemplo, la preferencia por la enseñanza de las matemáticas en la L1 del alumnado); en otros casos, se opta por la impartición de dos lenguas para cada una de las materias, ya potenciando la adición de alguna hora extra semanal en lengua materna, o de manera simultánea, con la presencia en clase de dos profesores; la tercera estrategia consiste en introducir temas en L2 dentro de las clases en lengua materna, medida que se encuentra a medio camino entre la enseñanza comunicativa de segundas lenguas tradicional y la enseñanza por contenidos. El grado de inmersión en la segunda lengua es otro de los factores que determinan el tipo de currículum, aunque en la actualidad se apuesta por programas de inmersión parcial que mantengan una competencia equilibrada entre la L1 y L2 de los alumnos: incluso los programas denominados *de baja intensidad* presentan buenos resultados cuando se extienden durante un periodo de tiempo prolongado. La proporción entre lengua y contenido es un aspecto que se presenta explícitamente en modelos como el AICLE, ya que en la programación se deben tener en cuenta el peso relativo de ambas enseñanzas si se quiere lograr una buena coordinación que revierta beneficiosamente en la adquisición. El estatus de la lengua deberá ser considerado en el diseño del modelo bilingüe de educación, ya que influye en las actitudes que los estudiantes pueden generar ante ella, en el valor que se le otorgue a este idioma fuera del ámbito académico y, por último, en la mayor o menor distancia entre las L1 y L2 de los estudiantes. En cuanto al grado de autonomía y organización de los programas, el más alto nivel de satisfacción

se logra cuando se consigue un equilibrio entre las medidas que surgen como resultado de iniciativas individuales u organizadas del profesorado o de centros educativos concretos, y las propuestas institucionales que puedan desarrollarse sin un conocimiento directo de su entorno de aplicación. Los niveles educativos en los que se desarrollan estos programas también difieren según el contexto geográfico en el que se encuentren: en EE.UU. los programas bilingües se dan más frecuentemente en niveles superiores, mientras que en Europa se apuesta por una aplicación en las etapas educativas obligatorias, de acuerdo con una concepción más igualitaria del aprendizaje de lenguas. En todo caso, los resultados aportados por ciertos estudios aconsejan no implantar estos modelos de enseñanza a la totalidad de la población escolar, sino solo a secciones que den cabida a los alumnos con un determinado conocimiento del idioma, o con actitudes más favorables hacia la lengua. Para finalizar, el capítulo describe las características de una serie de programas que se han implantado en diferentes ámbitos geográficos y que pueden servir de modelos de referencia: las escuelas primarias Lauderbach de California, la escuela Bayswater South, de Queensland (Australia), los grupos escolares multiculturales de Berlín, las Secciones Bilingües del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía y, por último, la Sultan Cabos University, en Omán (Oriente Medio).

En un nivel de concreción decreciente, el capítulo 8 se centra en las características de “El centro bilingüe”, que se describe como un ecosistema donde se entrecruzan las acciones de diferentes agentes sociales relacionados de una forma u otra con la educación: en el centro de este entorno está el alumnado, que según su conocimiento o no de las lenguas de instrucción de la escuela, puede desarrollar un plurilingüismo *prospectivo* (estudiante monolingüe que no conoce las lenguas del currículo) *retrospectivo* (si ya es plurilingüe antes de llegar a la escuela), o *retrospectivo-prospectivo* (si el alumno es plurilingüe pero no conoce las lenguas de la escuela o del currículo), como es el caso de los estudiantes de origen extranjero que ya manejan las lenguas de su comunidad o su lugar de procedencia. En este último caso, la escuela debe emprender medidas que ayuden a mitigar los posibles sentimientos de miedo, rechazo o desinterés hacia el aprendizaje de nuevas lenguas, como pueden ser los Planes de Acogida, que incluyen entrevistas con los alumnos y las familias, así como la evaluación inicial del alumnado, que debe ser especialmente cuidadosa para prevenir efectos negativos para el estudiante a medio y largo plazo. Otra de las funciones básicas del centro en relación con el alumnado es su capacidad de acercarlos a una realidad social en la que tanto las lenguas como los contenidos están presentes. El profesorado es el segundo de los pilares fundamentales del centro bilingüe: muchos son los estudios que han abordado diferentes aspectos de la práctica docente y sus resultados en el aula bilingüe, de manera tal que puede afirmarse con contundencia que “la clave para la mejora del sistema educativo es el profesorado” (p. 195). La reflexión que los propios docentes hacen de

su actuación didáctica y las acciones propuestas en consecuencia (en un ciclo conocido como investigación-acción) está en el origen de la identificación y establecimiento de varios indicadores de la eficacia de la enseñanza de lenguas en un contexto AICLE. El trabajo en equipo de los profesores de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, así como la labor de vertebración y dinamización que lleve a cabo el equipo directivo es crucial para conseguir no solo el éxito del programa educativo, sino la constitución de una sociedad mejor a través de la formación integral de ciudadanos plurilingües. El mismo grado de importancia poseen las familias, cuyo papel resulta fundamental en la construcción de la identidad del individuo y de su motivación hacia el aprendizaje. Por ello, la escuela debe desarrollar los mecanismos que le permitan trazar vías de colaboración mutua, ya sea acercando sus proyectos educativo y lingüístico a las familias, ya poniéndose al servicio de estas para la realización conjunta de actividades que resulten del interés de padres y escuela. La última parte del capítulo desarrolla las características del Proyecto Lingüístico de Centro, instrumento de planificación y gestión curricular que se ubica dentro del Proyecto Educativo de Centro, en el que se plasman las necesidades lingüísticas particulares de un centro educativo (como la mejora de la competencia educativa, la atención a la diversidad, el establecimiento de un currículo integrado de las lenguas o la integración curricular entre áreas lingüísticas y no lingüísticas, por ejemplo) y los compromisos que la comunidad escolar adopta para ordenar y articular la educación lingüística que el centro ofrece, dentro de los que se incluyen decisiones *macro* (distribución de las lenguas en la escuela y en el currículo, decisiones sobre la metodología y evaluación, etc.) y *micro* (en torno a la enseñanza de las lenguas de escolarización y el discurso en el resto de áreas y materias del currículo).

La cuarta y última parte de la obra se dedica a los aspectos más concretos de la *Gestión del aula bilingüe (modalidad AICLE)*; dentro de este apartado, el capítulo 9 trata de la “Planificación curricular: las lenguas en las disciplinas no lingüísticas”. En él se describen los rasgos que caracterizan la zona de intersección entre lengua y contenido, de manera que pueda entenderse su presencia conjunta en todos los órdenes de la enseñanza, desde la planificación a la evaluación. Además, este capítulo ofrece esclarecedores ejemplos de caracterización lingüística de áreas concretas del currículo, como las matemáticas, la ciencia y la historia, a través de la comparación de los esquemas retóricos y académicos de estas materias en lengua inglesa y española.

El capítulo décimo aborda los diferentes “Modelos de programación en el aula bilingüe” tomando como referencia prioritaria el sistema AICLE. La programación en este tipo de modelos es una tarea de especial relevancia, ya que debe trasladar a la práctica la vinculación entre lengua y contenidos plasmada en los diferentes temas (*macrotemas* o *microtemas*) de las materias que se imparten en la segunda lengua, con intención de sistematizar la creación de un sílabo que tenga correspon-

dencias entre los contenidos lingüísticos y no lingüísticos, para lo que se tiene en cuenta la lengua en desde un punto de vista discursivo. El capítulo ofrece un modelo propio de programación de aula inspirado en las aportaciones del enfoque por tareas aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, que incluye fases de sensibilización lingüística, de uso desinhibido de la lengua y de reflexión sobre sus aspectos formales. Además, se presentan otras formas de programación que son empleadas en diferentes situaciones de diversidad lingüística.

El complicado y decisivo tema de la “Evaluación en el aula bilingüe” centra la exposición del capítulo 11. Aspectos como la progresión del alumno, la concesión de becas o el acceso a la educación superior están condicionados por esta tarea, de ahí la importancia de llevar a cabo una evaluación eficaz y justa. En primer lugar, el capítulo plantea la reflexión sobre el propio concepto de evaluación a partir de la revisión crítica de algunas de las ideas asumidas tradicionalmente. Además, se exponen diferentes tipos de evaluación que resultan especialmente útiles para el docente (inicial o de diagnóstico, mediante pruebas de nivel, y del rendimiento), se sintetizan los requisitos para una educación de calidad, y se defiende una reconsideración del papel del error y su corrección, a la luz de las investigaciones sobre adquisición de lenguas, lo que también implica el fomento de la auto-evaluación por parte del alumno (que ayuda al compromiso con objetivos de aprendizaje previamente establecidos) y por parte del profesor (como un instrumento al servicio de la calidad), ya que este proceso permite detectar dificultades, o establecer mecanismos de apoyo al estudiante y mejora de la docencia. En cuanto al proceso evaluativo, el *MCERL* ya dedica una considerable atención a este, y además reconoce la imposibilidad de medir niveles de competencia separados de su plasmación concreta en actividades comunicativas: por tanto, la competencia en uso es el producto que puede someterse a evaluación. La duplicidad de enseñanzas que se promueve en los modelos AICLE implica establecer sistemas de evaluación que tengan en cuenta el progreso en el aprendizaje de contenidos curriculares no lingüísticos vinculados a la propia competencia comunicativa. Este tipo de evaluación, de acuerdo con los autores, “es perfectamente factible mediante la integración de lengua y contenidos y desde un enfoque de enseñanza basado en tareas” (p. 265), lo que implica la observación de actividades comunicativas realistas que los estudiantes deben realizar. Como muestra, el capítulo ofrece un ejemplo de evaluación en Educación Primaria que integra las asignaturas de Matemáticas, Lengua Castellana y Lengua Extranjera en tareas que permiten satisfacer los requisitos establecidos por la normativa vigente para las diferentes materias. Finalmente, se describen las características de otros procedimientos de evaluación, organizados en diferentes categorías, mecanismos entre los que destaca el *Portafolio*, instrumento de evaluación alternativa que se basa en la compilación de las producciones y reflexiones personales del estudiante durante su aprendizaje; y el examen, como sinónimo de *test* o prueba,

que representa el instrumento más tradicional a través del cual se proponen diversas actividades relacionadas con los contenidos del currículo para su posterior corrección y conversión numérica o alfanumérica. La elección de unos instrumentos u otros, así como el diseño de los mismos, deben estar en correlación con una serie de criterios que, en opinión de los autores, sintetizan las características de una evaluación de calidad.

“Las competencias del profesorado de centros bilingües” es el título del capítulo final de la obra. En él se parte de una definición del concepto de *competencia* como “un a combinación de conocimiento, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (pp. 285-286), que da pie a una interesante reflexión sobre la profesión del docente así como el diseño de proyectos de formación y de desarrollo profesional. En segundo lugar, se revisan diferentes listados de competencias del profesorado para realizar una propuesta específica de los docentes de centros bilingües. El perfil que se configura describe a un profesorado capaz de asumir los retos del siglo XXI: preparado para trabajar en contextos multilingües y multiculturales, domina los recursos a su disposición y crea situaciones de aprendizaje de las lenguas y los contenidos curriculares apropiadas para sus estudiantes, dentro y fuera del aula, presenciales o virtuales.

Comentario crítico

La educación bilingüe aparece en esta obra como una actividad llena de interés y novedad, gracias a la capacidad de integrar de manera coherente y eficaz diferentes perspectivas y enfoques en torno al fenómeno analizado, desde la revisión panorámica de los primeros apartados hasta la concreción metodológica presente en los últimos. El esfuerzo de contención patente en muchos capítulos es de gran ayuda para conseguir un encomiable equilibrio entre las cuatro partes en que se organiza este libro, cuyo hilo conductor se mantiene intacto hasta el final del mismo. Su lectura ofrece una visión holística no exenta de autocrítica desde la configuración política y social de este fenómeno hasta la plasmación concreta en las prácticas educativas, con atinados ejemplos con los que también se puede satisfacer al profesorado bilingüe en formación que busque modelos de buenas prácticas para aplicarlas en su práctica docente. Es precisamente este enfoque crítico el que constituye una de las aportaciones más notables del estudio, ya que permite poner de relieve los fundamentos ideológicos que subyacen a las políticas de la educación bilingüe, en íntima conexión con el contexto sociopolítico en el que se insertan. Estamos, pues, ante una obra imprescindible para el acercamiento al complejo y variado panorama de la educación bilingüe en general y del diseño curricular de programas de integración de lenguas y contenidos en particular.