

EFFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA: PROPUESTAS PARA SU EVALUACIÓN**Alba Gutiérrez Martínez (*) - José Antonio del Barrio del Campo (**)**

alba.gutierrez@unican.es

jose.delbarrio@unican.es

(*) Departamento de Filología. Universidad de Cantabria

(**) Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

*Fecha de recepción: 6 de enero de 2013**Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013***ABSTRACT**

Content and language integrated learning (henceforth CLIL) is spreading quickly in primary and secondary schools in Spain. These programs offer the learning of content in different subjects through a non native language. CLIL are more and more common in Spain nowadays. However, not all of them are following an assessment of their effectiveness. This article examines the situation of bilingual education in Spain and analyzes some of the efforts done to evaluate effectiveness. The conclusion is that although programs seem to be on the right track, much evaluation is needed. Finally, some evaluation proposals are considered.

Key Words: CLIL, bilingualism, assessment, effectiveness.

RESUMEN

El fenómeno de los programas CLIL (Content and language integrated learning) se está extendiendo rápidamente en España. Estos programas integran la enseñanza de contenido y una segunda lengua. Los CLIL son cada vez más comunes en las escuelas e institutos españoles, pero no siempre van acompañados de estudios que evalúen su efectividad. Este artículo pretende examinar el estado de la educación bilingüe de manera general y analizar algunos de los esfuerzos que se están haciendo para evaluar su efectividad. Tras el análisis se concluye que el desarrollo de los programas está en el camino correcto pero aún queda mucha evaluación de las medidas tomadas. Además se proponen diferentes aspectos que se deben estudiar para evaluar su efectividad.

Palabras clave: CLIL, bilingüismo, evaluación, efectividad.

EFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA: PROPUESTAS PARA SU EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

La posición del inglés como lengua dominante en el contexto europeo ha supuesto un reto para la educación española. La Unión Europea ha desarrollado numerosas políticas cuyos objetivos son fomentar el multilingüismo y la necesidad de aprender otras lenguas. En las últimas dos décadas, programas bilingües o programas de integración de contenido y lengua (de ahora en adelante CLIL), han experimentado un rápido crecimiento y desarrollo en las diferentes regiones españolas. En estas clases la lengua no es la materia a tratar sino el medio en el que otra materia es tratada. Los programas CLIL se están consolidando en los institutos de educación secundaria y responden a la demanda de una sociedad cada vez más globalizada y con la lengua inglesa como nexo de unión.

Este trabajo pretende examinar el estado de la educación bilingüe actualmente en España y analizar algunos de los esfuerzos que se están haciendo actualmente para estudiar su efectividad ya que, a pesar de la rápida implantación de estos programas, la mayoría de ellos no evalúan su efectividad: ¿Se promueve la adquisición óptima de la lengua extranjera a la vez que el aprendizaje del contenido necesario?

Primero, explicaremos el término 'bilingüe' y las distintas acepciones que se manejan en la actualidad. Dependiendo del enfoque que se tome, ciertos hablantes quedarán incluidos/ excluidos. Estableceremos, también, la definición a usar en este artículo. Después hablaremos de los beneficios que normalmente se atribuyen a hablantes bilingües para después pasar a describir la situación actual española con los programas CLIL y algunos de los estudios que se han propuesto para evaluarlos. Finalmente, estableceremos algunos campos de investigación en los que es necesario seguir trabajando para estudiar la efectividad de estos programas.

Bilingüismo: Distinciones

Para comenzar, es necesario explicar qué se entiende por bilingüe y qué distinciones hay entre todo ese grupo de personas que comparten dos o más lenguas. Una distinción esencial es la que se hace entre habilidad y uso de la lengua, también conocido como grado y función de la lengua. La literatura nos ha provisto de numerosas categorizaciones sobre los distintos tipos de bilingüismo, sin embargo, las categorizaciones simples son arbitrarias y requieren una valoración de la competencias mínimas para poder ser categorizados como bilingües. Así, la clásica definición de bilingüismo, como el control nativo de dos o más lenguas que han propuesto autores como Bloomfield (1933) es ambigua y poco aplicable a la realidad lingüística actual.

Valdés (2003) considera el bilingüismo en un continuo (figura 1) en el que A y B son las dos lenguas habladas. La primera letra es la lengua dominante y el tamaño de la segunda letra indicaría diferentes niveles de competencia en la segunda lengua, que van desde monolingüe hasta el bilingüe equilibrado.

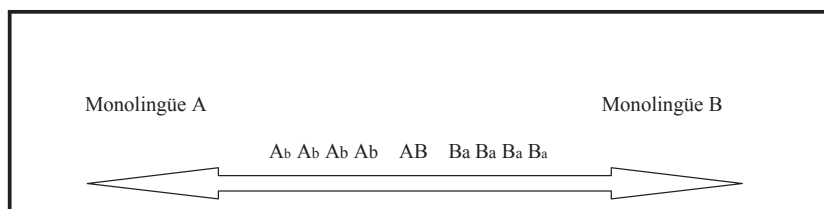


Figura 1: Bilingüismo según Valdés (2003)

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

Además, es necesario que la definición de bilingüe que se use tenga en cuenta la competencia lingüística. También es muy difícil caracterizar la competencia lingüística y sus factores y diferentes autores han realizado varias clasificaciones de los componentes de la competencia lingüística de un bilingüe. Sin entrar en detalle en estas clasificaciones, es importante para este trabajo mencionar la división que muchos autores han hecho de la competencia lingüística en 'destreza comunicativa básica' (BICS en su acrónimo en inglés) y 'competencia lingüística cognitivo-académica' o CALP. La primera, definida por Lorenzo et al. (2011: 130) como 'las capacidades lingüísticas que se desarrollan en los primeros años de vida (...) el dominio de un sistema fonológico, el uso de unos miles de vocablos, (...) centenares de aspectos y reglas gramaticales que controla implícitamente, la estructura retórica básica (...)'. En cuanto a CALP, es la competencia para dominar la lengua en situaciones analíticas o sistemáticas, como por ejemplo: escribir ensayos, discursos o redactar instancias. Si pensamos en los alumnos de los programas bilingües, y teniendo en cuenta que la competencia lingüística está formada por ambas, BICS y CALP, el input y output que se trabaja en clase estaría más relacionada con CALP. Sin embargo, volviendo al principio, los programas bilingües deberían incluir en sus currícula trabajo en ambos factores, como se verá en secciones siguientes.

Por lo tanto, la categorización de bilingüe o no bilingüe dependerá del enfoque que se tome. Si se considera una perspectiva minimalista del término, probablemente los programas bilingües CLIL se quedarían fuera. Una definición como la de Valdés (2003), maximalista, incluiría a los programas bilingües españoles pero también, por ejemplo, hombres y mujeres de negocios que manejan algunas frases en la segunda lengua también podrían ser considerados bilingües. El riesgo de estos dos enfoques está en ser demasiado arbitrarios con el corte y no tener en cuenta las competencias lingüísticas de los hablantes. En este trabajo, consideraremos una definición de bilingüe abierta y flexible, siguiendo a Valdés (2003). Las próximas secciones también introducirán otras clasificaciones de bilingüismo propuestas en la literatura.

Beneficios estimados de la educación bilingüe

Sin entrar a valorar los beneficios de hablar una segunda lengua en el mundo y en la Europa actual, cuestión que es evidente, además de la necesidad que tienen todos los estudiantes universitarios de alcanzar un nivel B1 para titular, en este apartado se analizan otros beneficios que se asocian a la persona bilingüe o plurilingüe.

En cuanto a la influencia del bilingüismo en las habilidades cognitivas, los resultados han sido variados. Las primeras investigaciones en los años 60 sugerían que hablar más de una lengua podía tener consecuencias negativas no solo en cuanto a habilidades cognitivas sino también para la inteligencia, y esto fue así hasta el famoso estudio de Peal y Lambert (1962). Esta investigación estudió la relación entre niños y niñas bilingües e inteligencia y supuso un punto de inflexión en este tipo de estudios. Contrariamente a lo que los autores esperaban, niños y niñas bilingües de Canadá superaron a los monolingües en una batería de tests que medían su inteligencia verbal y no verbal. Otros estudios sugieren que el bilingüismo puede mejorar las capacidades cognitivas no solo en el lenguaje sino en otros aspectos. Diferentes estudios sugieren que bilingüismo (unimodal) conlleva un control cognitivo superior que el de hablantes monolingües en tareas no-verbales (Costa et al. 2008) 'A modo de teorías implícitas, es bastante frecuente la creencia de que el individuo bilingüe o plurilingüe se beneficie de ventajas cognitivas relacionadas con su condición de tal: un mayor pensamiento creativo, una mejor flexibilidad mental, grandes habilidades para ejercer el pensamiento de manera más abstracta o una capacidad superior en la formación de su campo conceptual'. (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011: 68).

Sin embargo, también hay que mencionar que el bilingüismo puede tener ciertas desventajas: por ejemplo, se ha demostrado que personas bilingües tardan más en acceder al vocabulario y tie-

EFFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA: PROPUESTAS PARA SU EVALUACIÓN

nen más episodios de 'en la punta de la lengua', (Gollan y Silverberg, 2001), además de interferencias en fonología, gramática y semántica debido a que tienen dos lenguas activas.

Situación actual en España

En primer lugar, hay que tener en cuenta que España cuenta con diecisiete comunidades autónomas y el desarrollo de la educación bilingüe no se ha dado por igual en todas las regiones. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., BOE del 4, (LOE), establece el contexto legal y desarrolla los principios y deberes básicos para asegurar la educación en todo el territorio nacional y luego las Comunidades Autónomas regulan la adaptación de esta ley a sus territorios. Por lo tanto, al tener el poder administrativo de la Ley, hace que el territorio español tenga una gran diversidad y que haya casi tantos modelos educativos como comunidades.

En este escenario, el desarrollo de programas bilingües o CLIL ha sido bastante frecuente y aunque hemos establecido ya su gran diversidad, podemos agruparlos en dos grandes grupos: en primer lugar, comunidades monolingües en las que el español es la única lengua oficial y el sistema educativo incorpora una o dos lenguas extranjeras cuando aplica los CLIL. Y por otra parte, comunidades bilingües en las que dos lenguas existen de manera co-oficial es el caso de Galicia, País Vasco, Cataluña y Valencia en las que el español coexiste con el gallego, euskera, catalán y valenciano respectivamente. En estas comunidades la educación se imparte en estas dos lenguas y una o dos lenguas extranjeras cuando se aplican programas CLIL.

Educación bilingüe

En el caso de comunidades monolingües, los programas CLIL se han desarrollado desde la década de los años 80 y dada la prioridad de las políticas europeas de promover diversidad lingüística, se están consolidando como la tendencia de moda, aunque como hemos dicho no se desarrollan de la misma manera.

En Madrid o las Islas Baleares el Ministro de Educación ha firmado un acuerdo con el 'British Council' para implementar el llamado 'Bilingual and bicultural Project' (citado en Ruiz de Zarobe y Lagasabaster, 2010a) en el que se pretende incorporar el inglés desde edades tempranas en las escuelas públicas siguiendo el currículum oficial bilingüe y bicultural. Otras regiones como Andalucía siguen el llamado 'Plan de fomento del bilingüismo' mientras que en La Rioja cuentan con los 'Proyectos de Innovación Lingüística en Centros' o en Extremadura se promueven 'Proyectos de Sección bilingüe' para desarrollar programas CLIL en escuelas de primaria y secundaria. (Ruiz de Zarobe y Lagasabaster, 2010a).

Educación trilingüe: el caso de Galicia, País Vasco, Cataluña y Valencia.

En estas comunidades, la situación es distinta ya que programas bilingües y de inmersión lingüística en la lengua minoritaria se han desarrollado mucho antes, por lo que los profesores CLIL han podido transferir los procedimientos metodológicos de los primeros a los segundos.

En el caso del País Vasco, hay tres modelos lingüísticos diferentes: modelo a, b y d (ya que en euskera no se usa normalmente la letra 'c') siendo el español la lengua principal de instrucción en el modelo a. En el modelo b las materias se imparten en español o euskera aproximadamente al 50% y por último, el modelo d, en el que la principal lengua de instrucción es el euskera y el español es una materia más que se imparte tres o cuatro horas por semana. Además de esto, los tres modelos incluyen el aprendizaje de una lengua extranjera, en la mayoría de los casos el inglés se suele impartir tres horas semanales en todos los modelos. Asimismo, existe la opción de aprender otra lengua como francés o alemán en la etapa de secundaria.

En este contexto el Gobierno Vasco comenzó a desarrollar programas plurilingües de manera experimental en 2003. El llamado 'Experiencia Plurilingüe' se desarrolla durante la ESO con al menos

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

siete horas a la semana impartidas en una lengua extranjera. Durante el Bachillerato, entre el 20 y el 25% de las materias se imparten en la lengua extranjera. Además se han desarrollado otros tres programas: 'Early Start to English' que introduce el inglés desde infantil y los llamados 'INEBI' y 'BHI-NEBI' que introduce el inglés a través de contenidos en la educación primaria y secundaria. (Ver Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010b) El principal objetivo de estos programas es desarrollar la competencia comunicativa, por lo tanto se sigue un enfoque comunicativo y se espera un uso funcional de la lengua.

Investigaciones en el País Vasco sugieren que los programas CLIL tienen un impacto positivo en ciertos aspectos como son las cuatro competencias lingüísticas (Ruiz de Zarobe, 2008), motivación o actitudes hacia la lengua (Lasagabaster, 2009). Aunque es importante puntualizar que hasta ahora la entrada a estos programas era voluntaria (como suele ser en todos los programas del territorio español), es decir que los alumnos escogen el programa CLIL, la mayoría son seleccionados, después, por el colegio o instituto (los criterios de selección los marca el propio centro) para formar parte de estos programas y eso hace que sus notas medias ya sean de por sí, más altas que las de los otros grupos. Además, su motivación para aprender no solo inglés sino otras materias también es más alta. Por lo tanto algunos de los estudios estadísticos realizados pueden tener un sesgo. Como concluyen Ruiz de Zarobe y Lasagabaster (2010b), se necesitan más investigaciones para tener una visión más clara de los efectos de estos programas, especialmente en el aprendizaje de contenido.

En Cataluña y Valencia se han desarrollado políticas multilingües desde hace años. En Cataluña desde principio de los años 80 se han desarrollado programas bilingües y de inmersión en español y catalán. Los programas CLIL se han introducido más recientemente, aunque ya hubo programas piloto en los 80, y no de manera uniforme en todo el territorio. Además, como mencionan Navés y Victori (2010), en Cataluña todavía tenemos que hablar de programas CLIL aislados ya que no hay una política común que garantice continuidad.

En cuanto a la investigación que se ha llevado a cabo en este contexto, como recogen Navés y Victori (2010), hay un creciente interés en la investigación en los programas CLIL en Cataluña, aunque los estudios son todavía bastante escasos. Parte de los estudios se han centrado en analizar la producción oral y escrita de los alumnos de diferentes niveles. Asimismo, al igual que en otros contextos, no se han realizado muchos estudios que analicen los 'supuestos' beneficios de los programas CLIL.

Por último, en el caso de Galicia, se comenzaron a implementar estos programas a finales de los 90 de manera experimental. El modelo CLIL gallego consiste en impartir materias a través de inglés y/ o francés de manera progresiva tanto en educación primaria como en educación secundaria. San Isidro (2010) realizó un estudio sobre la competencia lingüística comparando alumnos CLIL y no-CLIL en Galicia. Los resultados sugieren que los alumnos de los programas CLIL en cuarto de ESO superaron a alumnos no-CLIL en un test que medía sus habilidades en lengua inglesa. Por lo tanto, los programas gallegos proporcionan un ambiente favorable para el aprendizaje del inglés comparado con la clase regular. Aunque también tienen más exposición a la lengua y una motivación más alta.

EFFECTIVIDAD DE ESTOS PROGRAMAS: LO QUE YA SABEMOS

Aunque estos programas bilingües y de inmersión se empezaron a desarrollar hace algunas décadas en España, en otras zonas llevan más tiempo y, en consecuencia, se ha desarrollado más investigaciones para evaluar su efectividad.

Los programas de inmersión en Canadá se llevan investigando desde finales de los años setenta, principios de los ochenta. Estos programas están desarrollados para estudiantes canadienses

EFFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA: PROPUESTAS PARA SU EVALUACIÓN

que tienen francés como segunda lengua. El francés es la lengua de instrucción para desarrollar hablantes bilingües: inglés- francés. Las investigaciones más recientes han presentado resultados positivos: Mougeon et al. (2004) estudiaron más de una docena de variables sociolingüísticas (pertenecientes a la fonología, léxico y morfosintaxis del francés oral) y concluyeron que los estudiantes de los programas de inmersión superaban en estos factores a los estudiantes que tomaban clases de francés normal. Sin embargo, los resultados también demostraron que el desarrollo lingüístico de los hablantes de programas de inmersión estaba considerablemente por debajo de hablantes nativos de la misma edad. Este es un dato común en este tipo de investigaciones.

Swain ha estudiado estos programas canadienses durante más de dos décadas. Uno de sus estudios más importantes en 1985, y que muchos consideran clave en la investigación de la adquisición de la lengua, demostró que la inmersión no se traducía en adquisición. Por muchos años que los estudiantes estuvieran en los programas de inmersión, su producción no sólo no igualaba a hablantes nativos, sino que estaba muy por debajo. Swain (1986: 245) resumía este problema con las palabras de un niño: 'I can hear in my head how I should sound when I talk, but it never comes out that way'. En Swain (1995), se investigan las posibles causas de esta falta de competencia y se concluye que la producción tiene un papel crucial en la adquisición de una L2: Input es necesario pero no suficiente. Esto se conoce como 'Output hypothesis'. Por lo tanto, se puede concluir que una de las limitaciones de la educación bilingüe es que para muchos estudiantes la segunda lengua se convierte en un 'fenómeno de escuela'. Estos estudiantes son medianamente competentes en la L2, pero no la usan fuera de la clase (Swain & Johnson, 1997). Esto está relacionado con la competencia lingüística y CALP y BICS. Estos alumnos solo estarían desarrollando la competencia la segunda y, por lo tanto al no desarrollar CALP, su rendimiento siempre estará muy por debajo que el de los hablantes nativos.

En definitiva, investigaciones en Canadá han mostrado resultados positivos y negativos de sus programas de inmersión y les ha servido como feedback para poder mejorarlos. Además, ha abierto la puerta para que otras investigaciones se desarrollen en otros países y programas.

Algunas de ellas se han llevado a cabo en el contexto europeo y en España, con diferentes resultados. Sin embargo, los resultados de Swain (1985) parecen repetirse y se puede concluir que muchos estudiantes podrán no adquirir competencias nativas en todas las áreas de la lengua. Esto en parte es esperable ya que estos programas bilingües suelen tener un ambiente social para practicar la lengua muy restrictivo y esto hace que los alumnos no tengan un uso del lenguaje social y estilístico apropiado porque la comunicación se limita a la de profesor-alumno.

Por lo tanto, la falta de oportunidades para practicar la lengua de manera espontánea puede ser la causa de esta diferencia de rendimiento; investigaciones han demostrado que esto es particularmente cierto si, en clase, se hace énfasis en la corrección en vez de en desarrollar habilidades comunicativas. En estos casos, los alumnos probablemente entenderán la lengua (input) perfectamente, pero no producirán bien (output).

Algunos programas ya han empezado a promover mejoras y desarrollar otras técnicas de enseñanza para cambiar estos resultados. Entre ellos está que el profesor se concentre en la evaluación del contenido y no en la ejecución gramatical. Además investigadores recomiendan incrementar el trabajo en grupo y colaborativo para incrementar la competencia lingüística a la vez de integrar el enfoque 'focus on form' cuando se enseñan contenidos. También se ha recomendado a los profesores dar sistemáticamente feedback a los alumnos sobre el desarrollo de su L2.

Por otro lado, las investigaciones son bastante insistentes en que para desarrollar una competencia lingüística equiparable con la nativa es necesario que los alumnos tengan oportunidades para practicar la lengua de manera espontánea y con otros hablantes nativos en diferentes ocasiones culturales. Programas en Gales han propuesto campamentos los fines de semana en la que los alumnos utilizan la lengua de manera espontánea con resultados positivos.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

Además, es necesario mencionar la necesidad de continuar la investigación sobre cómo los programas bilingües pueden mejorar otros aspectos a parte del lingüístico: Varkuti (2010) concluyó que los estudiantes CLIL obtenían resultados significativamente mejores que grupos de control en problemas que requerían un conocimiento metalingüístico más alto. Lo que sugiere que estos programas CLIL podrían mejorar no solo en la adquisición de la lengua sino que permitiría desarrollar otras habilidades, en este caso metalingüística, pero también habilidades cognitivas etc. Esta es un área de investigación que merece atención en el futuro.

Por último, aunque son necesarias las investigaciones, existen una serie de problemas y limitaciones a la hora de llevarlas a cabo y a la hora, también, de interpretar los resultados. En cuanto a los problemas se puede mencionar la gran diversidad de los programas bilingües. Solo en España, cada comunidad autónoma los regula y aplica de diferente manera. Además hay que mencionar la complejidad de la organización en colegios e institutos y los calendarios tan exigentes que tienen los alumnos. Pero además, las investigaciones cuentan con una serie de limitaciones que hacen que interpretar los resultados de manera general sea extremadamente difícil. En primer lugar, el estilo de investigación es un factor a tener en cuenta al igual que la muestra que se toma y la medida de éxito que los investigadores estiman. Por último, otros factores intervienen en los resultados de este tipo de investigaciones: no solo el programa bilingüe es la razón/ causa del éxito o fracaso de un programa bilingüe también intervienen los padres, las clases particulares, el profesor, sexo y en definitiva todas las diferencias individuales entre los alumnos. Algunas de ellas ya han sido estudiadas: por ejemplo Roberts (1985), citado por Baker (2011), demostró que profesores más comprometidos con el programa se traducían en mayor éxito por parte de la escuela.

PROPUESTAS PARA SU EVALUACIÓN Y MEJORA

En este apartado, vamos a proponer diferentes áreas de investigación para evaluar y mejorar los programas CLIL actuales en el territorio español.

Las investigaciones se pueden dirigir hacia los diferentes niveles en la clase, también el tipo de profesor o el tipo de clase. Algunos estudios han tratado el tema de la motivación en el alumnado pero, ¿y la motivación del profesorado?

Además, los estudios que hemos visto se han centrado mayoritariamente en los resultados. Sin embargo, todavía sabemos muy poco sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos de los programas CLIL, sobre todo desde el punto de vista de los alumnos.

Por otro lado, sería muy importante conocer las diferencias entre los programas CLIL y ver cuáles funcionan mejor que otros. Crear una red común para todo el territorio español con feedback de todos los programas y evaluar los tipos de programas o escuelas que se están desarrollando.

Normalmente en los programas CLIL los profesores necesitan acreditar un nivel B1 para poder impartir las materias en lengua extranjera. Necesitamos investigar si la producción de los profesores con este nivel es suficiente para el alumnado, ya que el input que reciben estará basado en esto. Por eso, es necesario asegurar que la competencia lingüística de los alumnos se está desarrollando de manera óptima sin olvidar tanto BIC como CALP. Está claro que el profesorado necesita una formación continua y de calidad para poder impartir este tipo de programas. Además es necesario estudiar los diferentes procesos de evaluación que se están llevando a cabo en estos programas y asegurar que sean los adecuados.

Asimismo, se pueden evaluar las diferencias individuales entre el alumnado, no solamente el sexo. San Isidro (2010) demostró que no eran significativas en 4º de ESO en los programas gallegos; sino también el nivel socioeconómico, político o cultural.

EFFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA: PROPUESTAS PARA SU EVALUACIÓN**CONCLUSIONES**

Una de las conclusiones más claras tras este análisis es que los programas CLIL son muy heterogéneos, ya que dependen de las diferentes comunidades autónomas y de los diferentes recursos económicos de estas. Esto no tiene porqué ser negativo o positivo, pero hace que sea muy complicado evaluar una visión general de estos programas y poder estudiar su efectividad. Harán falta grandes estudios longitudinales para poder estudiar diferentes factores en todas las comunidades autónomas.

La formación del profesorado es otro aspecto que se debe evaluar. Los profesores de estos programas deben ser hablantes altamente competentes (de momento se requiere un nivel B1) pero además deben tener el conocimiento necesario en la materia que se imparte. No es descartable crear una red de formación de profesores común para que todas las comunidades puedan beneficiarse del feedback de otras.

Como concluyen Lagasabaster y Ruiz de Zarobe (2010), los programas CLIL españoles están en el camino correcto pero todavía queda mucho por recorrer. El verdadero impacto de estos programas no llegará hasta dentro de unos años. En 2006, de acuerdo con la Comisión Europea más del 50% de los españoles se declaraba incapaz de mantener una conversación normal en otra lengua, ¿Se podrán cambiar estos datos con los programas CLIL?

REFERENCIAS

- Baker C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Costa, A. Hernández, M. & Sebastián-Gallés. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. En *Cognition*, 106, 59-86.
- Gollan, T.H. & Silverberg, N.B. (2001) Tip-of-the-tongue states in Hebrew-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 63-83.
- Lasagabaster, D. (2009). The implementation of CLIL and attitudes towards trilingualism. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (278-295) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. En *ITL, International Journal of Applied Linguistics Journal*, 159, 23-45.
- Ley Orgánica de Educación, 2/2006, 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207
- Lorenzo, F. Trujillo F. & Vez J.M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mougeon, R., Rehner, K. & Nadasdi, T. (2004), The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada. *Journal of Sociolinguistics*, 8: 408-432.
- Navés, T. & Victori, M. (2010) CLIL in Catalonia: An overview of research studies. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (30-54) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76 (27), 1-23.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. En *International CLIL Research Journal*. 1(1), 60-73.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

- Ruiz de Zarobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010a). The emergente of CLIL in Spain: An educational challenge. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (12-29) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010b). CLIL in a bilingual community: The Basque Autonomous Community. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (12-29) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL: Provision and Results. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (30-54) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Swain, M. (1986). Communicative competence: Some roles of comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (235-253), Rodwley, MA: Newbury House
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (125-144) Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. & Johnson, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. En R. K. Johnson & M. Swain (eds.) *Immersion education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: the case of young interpreters from immigrant communities*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Varkuti, A. (2010). Linguistic benefits of the CLIL approach: Measuring linguistic competences. En *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (3).

