

# UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

## ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER



## UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**

**Curso académico: 2019/2020**

**ANÁLISIS DEL PLURILINGÜISMO EN ANDALUCÍA:  
CONCEPTOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DE LAS  
COMPETENCIAS COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA EN EL  
AULA**

**(ANALYSIS OF PLURILINGUALISM IN ANDALUSIA: KEY CONCEPTS FOR THE  
DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC COMPETENCES IN THE  
CLASSROOM)**

Nombre del Director: **Antonio Daniel Fuentes González**

Especialidad: **Lengua Extranjera (Inglés)**

Autor: **Francisco Manuel Villegas Cara**

## **Resumen**

Andalucía, a pesar de ser una región con una sola lengua oficial, ha apostado desde su administración autonómica por desarrollar una educación plurilingüe de calidad en sus centros educativos. Se ha pasado en un muy breve espacio de tiempo de los centros bilingües a los centros plurilingües, con todas las dificultades y retos que ello conlleva. En este trabajo nos centramos en las distintas definiciones y enfoques que acompañan a estos conceptos que, a veces, encierran una complejidad teórica que es necesaria entender para el buen desarrollo de las políticas lingüísticas. Analizamos cómo el *Plan para el Fomento del Plurilingüismo* se aplica en nuestra región, relacionándolo con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y los propios de una perspectiva donde las competencias comunicativas priman sobre la norma. Para ello incluimos, de manera breve, un análisis sobre el Enfoque Plurilingüe Integrador y sus ventajas en un contexto de aprendizaje plurilingüe. Es un enfoque donde los distintos idiomas aprendidos no se conceptualizan como bloques separados, sino donde se da un contacto e intercambio efectivo, tal y como sucede en las sociedades plurilingües modernas. Desde este enfoque, pues, sería más fácil el lograr uno de los principales objetivos del PFP y de las políticas lingüísticas de nuestra administración, como es el llegar a crear una sociedad plurilingüe plena. Son estas políticas, al fin y al cabo, las que nos situarán –o no- en la vanguardia de un mundo más global y decididamente plurilingüe.

**Palabras clave:** plurilingüismo, bilingüismo, competencias comunicativas, Plan Fomento Plurilingüismo, políticas lingüísticas, Enfoque Plurilingüe Integrador.

## **Abstract**

Andalusia, despite being a region with a single official language, has opted from its autonomous administration to develop a quality multilingual education in its educational centers. It has passed to be, in a very short space of time, a place with bilingual educational centers to multilingual ones, with all the difficulties and challenges that this entails. In this work we focus on the different definitions and approaches that accompany these concepts that, sometimes, contain a theoretical complexity that is necessary to understand for the proper development of the current language policies. We analyze how the *Plan for the Promotion of Plurilingualism* is applied in our region, relating it to the principles of the Common European Framework for Languages and to those of a perspective where communication skills take precedence over the norm. To do this, we briefly include an analysis of the Integrated Plurilingual Approach and its advantages in a plurilingual learning context. It is an approach where the different languages learned are not conceptualized as separate blocks, but where there is an effective contact and exchange between them, as it happens in modern plurilingual societies. From this perspective, then, it would be easier to achieve one of the main objectives of the PFP and of the linguistic policies of our administration, such as achieving a full plurilingual society. These policies, after all, will place us - or not - at the forefront of a more global and, decidedly, plurilingual world.

**Key words:** Plurilingualism, bilingualism, communication skills, Plan for the Promotion of Plurilingualism, language policies, Integrated Plurilingual Approach.

## ÍNDICE

1. Justificación	5
2. Introducción	7
3. Definiciones básicas	9
3.1 Competencia lingüística	9
3.2 Competencia comunicativa	10
3.3 Política lingüística y planificación lingüística	13
3.4 Bilingüismo, plurilingüismo y AICLE	17
4. El Plan para el Fomento del Plurilingüismo en Andalucía	21
4.1 Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía	23
4.2 Centros bilingües	24
4.3 Profesorado y plurilingüismo	27
5. El Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI)	30
5.1 Marco teórico de referencia	30
5.2 Aplicar el EPI en el aula	33
5.2.1 Exposición a L2/L3	33
5.2.2 Breve esquema de aplicación del EPI	34
6. Conclusiones	36
7. Bibliografía	38
8. Anexos	48

## 1. Justificación

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido y sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país. Según los datos de 2017 de Eurostat<sup>1</sup>, España se situaba a la cola en cuanto a conocimiento de otro idioma distinto al materno. De esta manera, prácticamente el 46% de los españoles no habla ninguna lengua extranjera. Es una cifra que se encuentra diez puntos por encima de la media de la UE (esta del 35,4% en 2016). Los que sí dominan otro idioma distinto al español suponen el 34,8% del total, mientras que nuestros ciudadanos plurilingües – los que dominan dos o más lenguas- suman en total un 19% (14% los que dominan dos lenguas extranjeras y un 5% tres o más). Estos datos sitúan a España a la cola de los países de la Unión Europea y a diez puntos porcentuales de la media en la UE que se sitúa en el 46%.

Ante la evidencia de los datos, este trabajo pretende analizar las políticas lingüísticas llevadas a cabo en nuestro entorno más próximo, Andalucía, y de esta manera indagar en su funcionamiento, sus datos principales y el modo en el que se entiende el concepto de plurilingüismo. Es, por supuesto, un objetivo general muy ambicioso que, debido a las limitaciones del formato exigido para su presentación, se centrará en aspectos relacionados con la competencia lingüística y comunicativa, que son -a nuestro entender- las competencias que mejor demuestran el alcance de un hablante en una lengua dada. Además, como señala Negueruela (2013), consideramos que “aprender una nueva lengua requiere, no solamente dominar nuevas formas, sino también interiorizar nuevos conceptos y ser capaz de usarlos comunicativamente” (54).

Para poder realizar este análisis es necesario, por un lado, entender en qué modo los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa quedan reflejados en las políticas lingüísticas de nuestra administración; y por otro, investigar cómo estos mismos conceptos se aplican en las aulas a través de manuales, proyectos concretos inscritos en las políticas lingüísticas de la región y, en último lugar, por parte de los docentes, análisis este último, que no pudo llevarse a cabo debido a la situación de emergencia vivida desde el mes de marzo pasado por la situación de alarma a raíz de la pandemia por COVID-19. No obstante, atendiendo a los resultados de diferentes publicaciones y anuarios, ofrecemos unos datos en los que se reflejan las opiniones y

---

<sup>1</sup> Ver tabla completa en “Anexos”.

experiencias de los docentes en relación a las políticas sobre el plurilingüismo adoptadas por Andalucía.

En nuestro caso, para ajustar el contenido a las demandas de este trabajo, nos centraremos en el denominado *Plan para el Fomento del Plurilingüismo*, (Junta de Andalucía, 2005) adoptado en 2005, que ha servido de marco legal para el posterior desarrollo de una serie de programas y planes concretos inscritos en su normativa. De estos planes y en relación a nuestro trabajo, nos centramos en dos:

- El programa “Centros Bilingües”;
- El programa “Plurilingüismo y profesorado”.

Nuestro análisis es un trabajo eminentemente de orden cualitativo, aunque son también importantes las cifras y los datos analizados a partir de otros resúmenes y anuarios para entender mejor el desarrollo de la política lingüística en nuestra región. Con tal análisis pretendemos entender en qué grado dicha política nos acercará a los umbrales de otros países de la UE en lo que al conocimiento de otros idiomas se refiere.

Por último incorporamos una propuesta muy breve basada en los últimos enfoques educativos enmarcados en la enseñanza plurilingüe, que en los últimos años ha pasado del denominado enfoque AICLE o *Aprendizaje de Contenidos y Lengua Extranjera* (CLIL por sus siglas en inglés); al denominado Enfoque Plurilingüe Integrador (o IPA en inglés), que ha venido a subrayar la importancia de entender la lengua como un sistema semiótico, donde “la creación de significados a través de los elementos lingüísticos está por encima de una excesiva atención a la forma” (Esteve, Fernández, Martín-Peris y Atienza (2017, pág. 5). Y quizás sea esta la clave para poder garantizar una enseñanza plurilingüe de calidad en nuestros centros, el que las lenguas que allí se impartan puedan servir a la creación y al pensamiento del individuo, en lugar de una –a veces- fe ciega en las normas y estándares que paraliza y obstruye la libre creación del hablar.

## 2. Introducción

Wittgenstein (2009, pág. 105), en la proposición 5.6 de su obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, afirmó que «los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo» («Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt»). Con esta sentencia, lo que este autor pretendía subrayar era la importancia del lenguaje para conocer y aprender nuestra realidad circundante. Ciertamente las limitaciones en nuestro lenguaje determinan en gran medida nuestra capacidad no sólo de comunicarnos con el resto de hablantes, sino también de conocer, de informarnos y estar en igualdad de condiciones a la hora de enfrentarnos a diferentes tareas que van más allá de la mera comunicación.

La escuela, como institución formal donde se dan los procesos de aprendizaje, puede entenderse como un escenario de formación y socialización, portadora de sentidos contruidos a través de la historia, la interacción y la negociación continua entre sus interlocutores, sus actores y beneficiarios en su proceso de formación y socialización. Además, la escuela y el lenguaje no son ajenos a la identidad. Según Habermas (1989), este reconocimiento de la identidad implica el desarrollo de la competencia comunicativa, pues a través de ella los sujetos logran constituirse, en primer lugar, como seres únicos en sus formas de ser, sentir y habitar el mundo; y, en segundo lugar, como seres incluidos en colectivos, cuyo propósito es alcanzar una cohesión adecuada mediante la construcción conjunta de sentidos de identidad comunes. Por esta razón, es en la escuela y a través del lenguaje que los sujetos se convierten en individuos y al mismo tiempo en parte del colectivo.

En un contexto en el que la globalización ha diluido ciertas diferencias nacionales, pero por otro lado y curiosamente, las ha reforzado, el conocimiento de otros idiomas además del materno se ha convertido en una ventaja indiscutible a la hora de convertirse en ciudadano del mundo y, al mismo tiempo, en un elemento diferenciador. Es por ello que el dominio de la competencia lingüística y comunicativa han de ser un objetivo claro a alcanzar.

Al ser la escuela y el lenguaje elementos clave en el desarrollo del individuo y la sociedad, habría que analizar de manera especial cuáles son las políticas lingüísticas que en la actualidad se están llevando a cabo en nuestro ámbito más cercano para conseguir esta suficiencia en la competencia comunicativa.

Desde comienzos del presente siglo la educación bilingüe y, posteriormente, plurilingüe ha significado un salto cualitativo en las regiones españolas que cuentan con una sola lengua oficial. En el caso de nuestra región monolingüe, el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* -en adelante PFP- se dio a conocer en 2005 con la pretensión de impulsar – literalmente – «una Política Lingüística para la sociedad andaluza» y contribuir “al desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de la ciudadanía andaluza mediante la implantación en el sistema educativo público de la metodología de Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera y el currículo integrado” (Junta de Andalucía, 2005, pág. 1). Obviamente, esa política lingüística para la sociedad andaluza se refería a la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito educativo andaluz.

Desde la fecha en la que el PFP vio la luz, ha sido numerosa la legislación posterior que ha desarrollado este plan mediante la puesta en marcha de proyectos, programas estratégicos y recursos tendentes a desarrollar los principales puntos del mismo. Paralelamente, el desarrollo de la política lingüística en Andalucía se vio fortalecido en 2017 por el llamado *Programa para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística* (en adelante PDCCL). Uno de los aspectos más importantes incluidos en dicho programa es el denominado *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC). Esta nueva concepción a la hora de abordar la problemática de la expresión oral y escrita en las aulas, fue posible por la puesta en marcha de la LOE en 2006 y su desarrollo a nivel regional a través de la LEA (Ley de Educación de Andalucía) en 2007.

El PLC busca el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de una manera holística. Ya hemos visto que esta competencia es básica en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el programa en su conjunto aspira a “establecer una relación fluida entre la lectura, la escritura, la lengua oral y el uso de las nuevas tecnologías, otorgando gran relevancia a la competencia digital” (Junta de Andalucía, 2017, p. 15). El Proyecto Lingüístico de Centro, como elemento central del programa, establece como objetivo general “impulsar y apoyar la puesta en marcha en los centros educativos de un proyecto global para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en el que participe el profesorado de las distintas áreas y materias.” (Junta de Andalucía, 2017, p. 23). Esta es la razón por la que se trata de un proyecto eminentemente multidisciplinar y como señala Pérez Invernón (2018), el PLC se trata



de “un proyecto de trabajo colaborativo, que favorece la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras” (p. 26).

Obviamente, su aplicación mantiene una estrecha relación con el Plan para el desarrollo del plurilingüismo, si bien el PLC está orientado a la lengua vehicular habitual en el centro que, en general, es el castellano o la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma en la que se aplique.

Este tipo de programas que centran su atención en el lenguaje nos confirman que la lengua, ya sea la propia o la extranjera, ocupan un lugar preeminente en nuestra sociedad y nuestro mundo global. Del éxito de estas políticas y su aplicación en las aulas dependerá en gran medida el futuro de generaciones de jóvenes andaluces que hoy hacen frente, quizás más que nunca, a un futuro incierto.

### **3 Definiciones básicas**

#### **3.1 Competencia lingüística:**

La importancia de la lengua como elemento vehicular de los conocimientos en la escuela, entendida como institución, no deja lugar a dudas. La competencia lingüística es un concepto que engloba una serie de parámetros y subconceptos que se han visto fuertemente desarrollados y teorizados en los últimos años, pero que tiene sus raíces en la concepción del lenguaje de Chomsky y su gramática generativa. Esta teoría indica la existencia de una estructura mental innata que hace posible la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma, permitiendo además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle, por ello, de manera prácticamente automática (Berwick y Chomsky, 2011; Berwick, Friederici, Chomsky y Bolhuis, 2013; Chomsky, 1980b, 1988a). La gramática generativa es, por otro lado, el apoyo académico más notable para establecer una aproximación racionalista a la hora de explicar el desarrollo y proceso en la adquisición conceptual y funcionamiento general de la actividad lingüística (de Vega, 1984; Eysenck y Keane, 2000).

Por supuesto, existen también las críticas a la teoría generativa de Chomsky. Son muchos los académicos y lingüísticas que no aceptan que su explicación sea la adecuada a la hora de hablar de adquisición del lenguaje y de su funcionamiento; bien sea por la forma en que explica la aparición de los conceptos en la mente del hombre, o porque

defiende el carácter universal de ciertos principios sintácticos, o por otra serie de cuestiones que provocaron y siguen provocando en la actualidad controversia (Karmiloff-Smith, 1994; MacCorquodale, 1975; MacWhinney, 1998; Martínez del Castillo, 2006; O’Grady, 2008; Scholz y Pullum, 2002; Tomasello, 2004; Barón, 2010; Zhou, 2020). Esto también ha servido para que el propio Chomsky y otros especialistas hayan seguido desarrollado aquel concepto que sirvió de base a las siguientes generaciones de lingüistas. Así Chomsky, Gallego, y Ott (2019) plantean una revisión y explicación del concepto de competencia lingüística en el marco de la gramática generativa con una perspectiva actual.

En cualquier caso, la contribución de Chomsky a la llamada competencia lingüística es indudable, si bien, en la actualidad, más que de una capacidad innata se tiende a hablar de una serie de competencias o habilidades relacionadas con la comunicación. El propio Chomsky ya separaba la competencia lingüística –como la estructura innata que nos permite entender una serie de reglas- y la actuación concreta de cada individuo (*language performance*). Por ello, la competencia se entiende como una potencialidad del individuo. Este será competente, de acuerdo con Klieme (2003) si tiene las habilidades y la capacidad para actuar en consecuencia ante una situación dada.

### **3.2 Competencia comunicativa<sup>2</sup>:**

Fue más tarde, cuando Hymes (1972) concretizó de una manera más sistemática el concepto de competencia iniciado por Chomsky, hablando ya de competencia comunicativa:

“Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad”. (Hymes, 1972, pág. 278, en Cenoz Iragui, 2004, pág. 451).

---

<sup>2</sup> En su obra *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Lomas, Osoro y Tusón (1993, p.15) apuntan que el concepto de competencia comunicativa fue acuñado por J. J. Gumperz y D. Hymes en una investigación publicada en 1964 en *American anthropologist*. No obstante, dicho concepto estaba ya presente en los últimos años de los sesenta, aunque fue gracias al propio Hymes que tal denominación pasara a ser conocida, en el modo que lo es hoy en día, durante una presentación con el título *On Communicative Competente* en un Congreso del año 1971.

En su concepción, Hymes rompe con el excesivo determinismo de Chomsky y aborda el hecho comunicativo como un todo interdependiente, por ello, relaciona su competencia comunicativa con una competencia pragmática e incluso sociolingüística. Partiendo de Hymes, otros dos autores (Canale y Swain, 1980) vendrán a articular el concepto de competencia lingüística de la siguiente manera:

- Competencia gramatical, relacionada con la lengua como sistema;
- Competencia sociolingüística, que se divide a su vez en a) el uso y reglas socioculturales que dan lugar a la adecuación del lenguaje; y b) reglas del discurso, que desarrollan la coherencia y la cohesión de grupos de palabras.
- Competencia estratégica, donde encontramos las estrategias comunicativas verbales y no verbales.

Un poco más tarde, Coseriu (1992) desarrolló su *Sprachkompetenz* o competencia lingüística. En este caso, el foco se ponía sobre la producción oral, más que sobre el sistema lingüístico propiamente dicho, es por ello, que comparte con Hymes una visión más social y comunicativa del lenguaje. En su teoría, articuló la competencia lingüística en tres niveles, a saber:

- Competencia lingüística general, donde encontramos un conocimiento elocuente, es decir, hablar de acuerdo a la situación y nuestro conocimiento del mundo.
- Competencia lingüística específica, o conocimiento idiomático. Aquí se refiere al control de unidades y operaciones propias de un sistema lingüístico concreto.
- Competencia discursiva, relacionada con el conocimiento expresivo. El mismo uso de unidades y operaciones en sintonía con el contexto extra e intralingüístico.

Podemos ver que el autor rumano se refiere a algo así como escalones del lenguaje, en la medida en que se da una progresiva determinación del acto del habla. De esta manera, en un primer nivel todos somos competentes para hablar, pero esta actividad se atiene a las normas históricas de una tradición idiomática, según el segundo nivel. Hablamos de una comunidad determinada, es decir, siempre se habla en una lengua dada. Además, en ese nivel, esta actividad se realiza siempre individualmente, es decir, la actividad discursiva no es una actividad coral. Esto queda superado en el tercer nivel articulador de la competencia lingüística, donde entra en acción el aspecto extralingüístico o pragmático del discurso.

Como señalan González Ruiz y Martínez Pasamar (1998), la relevancia explicativa y operatividad didáctica del modelo de Coseriu han servido en la enseñanza de la lengua para desarrollar los numerosos conceptos que hoy en día se relacionan con la competencia lingüística. De este modo, estos mismos autores señalan que la distinción de estos tres niveles es racionalmente necesaria porque a estos niveles corresponden tres tipos de contenido lingüístico. De este modo al nivel universal le corresponde la designación, es decir, la referencia a lo que podemos llamar realidad, a los estados de cosas reales o mentales. En el siguiente escalón tenemos el nivel idiomático, al que le corresponde “el significado o contenido de un signo en cuanto dado en una lengua que, como es sabido, puede ser isomórfico en otra lengua”, en otras palabras, es posible que sea parcialmente diferente o incluso no llegar a existir en otros idiomas. En último lugar, señalan que "el sentido es el contenido de un texto, es decir, lo que el texto expresa más allá (y a través) de la designación y el significado" (González Ruiz, Martínez Pasamar, 1998, p. 396).

Y volviendo a la idea de discurso y competencia comunicativa es necesario referirse al holandés Teun van Dijk. Autor muy implicado con la producción discursiva y su relación con el poder y la percepción del mundo (van Dijk, 2005, 2008), ya en los años setenta señalaba que “la competencia comunicativa se adquiere en un contexto histórico-social y se ejerce sólo en un contexto social conformado históricamente” (1972: 330). Esto sucedería incluso cuando los interlocutores se encuentran en una esfera más individual. Lo cual dejaría entrever que realmente no existe una creatividad que exista con independencia del momento o el lugar. La concepción de esta competencia por van Dijk es social, por lo que no podemos hablar de una creatividad lingüística, que en su producción, de alguna manera no esté asociada a unas circunstancias históricas y sociales determinadas.

Esta relación entre la creatividad lingüística y el contexto en el que se produce la misma, fue también ampliamente abordada por Halliday (1973). Y precisamente la importancia del contexto es algo que toda la sociolingüística de la época y hasta la actualidad ha venido desarrollando, hasta llegar a los estudios cognitivos más actuales en los que la competencia comunicativa vuelve al individuo. Por ello podemos hablar de una visión psicológica del lenguaje, donde Piaget (1981) planteó una teoría del desarrollo cognitivo en la que cual aparece el uso de las operaciones mentales y se

considera la existencia de un conocimiento abstracto del sujeto que interviene en el desarrollo de sus habilidades.

En esta misma línea, autores como Tobón (2005) hablan de una competencia psicolingüística, atendiendo a las características más intrínsecas del sujeto. Aquí se pone el acento en el componente subjetivo de la producción lingüística en contraste con las normas y estructuras generales. De este modo, como señalan Bermúdez y González (2011) se valoran las características individuales del hablante y de los interlocutores, puesto que:

Cada uno posee un nivel intelectual, cultural, sistema de motivaciones, edad, sexo y estrato social, diferentes. Es por esto que el lenguaje constituye una herramienta con la cual no solo nos informamos y comunicamos, también intercambiamos significados. (p. 6).

Por lo anteriormente expuesto, podemos decir que la competencia comunicativa tiene que abordarse desde una dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural. De aquí podemos concluir que el lenguaje se erige como un medio que no sólo es válido para comunicar, sino también para intercambiar significados o crearlos.

Es sobre todo de esta última perspectiva de la que las instituciones se han valido a la hora de desarrollar los diferentes estándares aplicables al aprendizaje de las lenguas. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>3</sup> (MCER) supuso una estandarización de ciertas normas y parámetros, que pasaron a ser aplicables a la enseñanza de las lenguas extranjeras en toda Europa. El MCER fue desarrollado por el Consejo de Europa para aportar unidad en asuntos educativos y culturales entre los Estados miembros en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como para promover la transparencia y la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas en Europa. Posteriormente este sirvió de base para el desarrollo de otras iniciativas relacionadas con la política y planificación lingüística que tanto ha evolucionado en todos los niveles competenciales educativos.

### **3.3 Política lingüística y planificación lingüística**

Nos encontramos, de nuevo, ante un par de conceptos que son utilizados indistintamente, pero que encierran en realidad un significado diferente. Son, en

---

<sup>3</sup> *Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. El Instituto Cervantes se encargó de la traducción y adaptación de este texto al español y lo publicó en su página de Internet en marzo de 2002. El enlace que da acceso a la versión íntegra de la traducción-adaptación al español se incluye en la bibliografía.

conjunto, conceptos que no se han librado de cierta polémica pues su uso se ha visto con frecuencia empañado por la actualidad política del momento. En Europa, especialmente, dado el carácter multinacional y multilingüe de nuestras sociedades, la política lingüística se ha relacionado siempre precisamente con sociedades en las que existe un conflicto en el uso de la lengua, para lo cual es necesaria la intervención de la política para realizar los ajustes necesarios. Por ello autores como Williams (2012) la relacionan directamente con los conceptos de territorialidad o autonomía política. Otros como Sallabank (2012) analizan este concepto de planificación lingüística desde la perspectiva de las que denomina “lenguas en peligro”. Por su parte, Nekvapil, y Sherman (2015) ofrecen una visión más holística del término y hablan de gestión de la lengua o *language management*, en la que establecen una división entre la gestión simple y organizada de la política lingüística.

Tradicionalmente, la planificación lingüística ha sido vista como el cambio sistemático deliberado y orientado hacia el uso concreto de un idioma, realizado de manera más visible por el gobierno para alguna comunidad de hablantes, lo que lleva a la promulgación de políticas lingüísticas (Fishman et al., 1971). Esta visión es compartida por una serie de autores que ven en la planificación del lenguaje una construcción social que puede, finalmente, involucrar la producción discursiva de una política lingüística (Blommaert, 1996; Kaplan y Baldauf, 1997). Kaplan y Baldauf (1997), por ejemplo, argumentan que la planificación lingüística y la política lingüística representan aspectos bastante distintos de los procesos que llevan a un cambio sistémico del modelo lingüístico. Blommaert (1996, 1999, 2018) incide en este punto al hablar de la política lingüística en Bélgica, país en el que conviven tres comunidades lingüísticas bien diferenciadas.

En sus obras más recientes, Spolsky (2017, 2018a, 2018b) ha argumentado que es necesario entender, no solamente el desarrollo de la política lingüística como la actividad administrativa para con el desarrollo curricular de las lenguas, sino también comprender la complejidad de los factores y niveles que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de esas políticas. Podríamos decir que es un enfoque más holístico, en la línea con las últimas investigaciones sobre los diversos factores que intervienen en la elaboración de las políticas públicas. Por ello Spolsky habla sobre “gestión del lenguaje”. Este es, según el autor, un término más adecuado que la planificación del lenguaje, ya que “un modelo de gestión supone una variedad de actores en varios

niveles que trabajan para modificar las prácticas lingüísticas de varios miembros de la comunidad” (Spolsky, 2017, pág. 145).

Podemos entonces entender la planificación lingüística como un “esfuerzo deliberado por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos” (Cooper 1997: 60). En este sentido no se limita, por un lado, a los organismos autorizados, ni por otro lado, se concretiza el tipo de grupo al que está dirigida, sino que se formula en términos de comportamientos más que de solución de problemas.

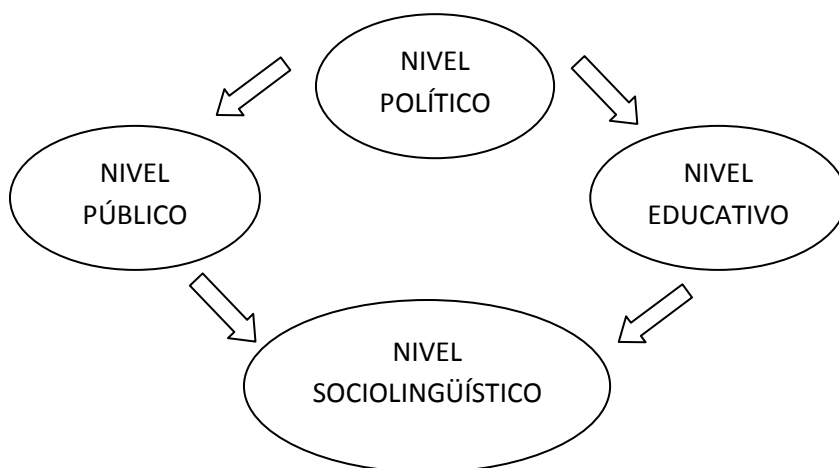
Finalmente, la planificación lingüística se ha categorizado por diversos autores de acuerdo con sus objetivos subyacentes y las formas en que opera dentro de sociedades particulares. Es obvio, que como apunta Ricento (2000), la gran diversidad étnica, lingüística o política de un territorio puede influir en gran medida en los objetivos y resultados de la planificación lingüística. Sin embargo, Kaplan y Baldauf (1997) ya habían señalado con anterioridad que los investigadores en planificación lingüística han intentado diferenciar dos tipos distintos de actividades de planificación lingüística, a saber: los que se preocupan por modernizar el idioma (planificación del corpus) y los que se preocupan por modificar el entorno en el que un idioma se utiliza (planificación del estatus de la lengua). Aunque la planificación del estatus y la planificación del corpus implican diferentes actividades, la relación entre estos dos tipos de procesos de planificación puede considerarse en muchos casos complementaria. Así lo indica Darquennes (2010), quien observa una interacción significativa entre el corpus y la planificación del estatus. Antes, Cooper (1989) había introducido un tercer enfoque importante: la planificación de la adquisición, que quizás es el más interesante en nuestro caso, puesto que nos situamos al final de la cadena, en los centros responsables de materializar las políticas aprobadas por las instituciones competentes. Es precisamente el enfoque adoptado por Kaplan y Baldauf (2003) en modelos de planificación del lenguaje en el contexto de lenguaje en la educación.

De este modo podríamos organizar esquemáticamente el concepto de planificación lingüística de la siguiente manera:

- 1) Un nivel político donde se da la toma de decisiones que tendrán su impacto tanto en el nivel público (en el que participan las administraciones y otros actores)

- 2) En el nivel público se encuentra el grueso de las administraciones y otros actores encargados de la transmisión y difusión de conocimiento (medios de comunicación).
- 3) En el nivel educativo se encuentra la red de centros e instituciones que se encargan de la educación formal de los ciudadanos.
- 4) Por último, un nivel sociolingüístico que recibe las decisiones del nivel político a través del nivel público y del nivel educativo.

En el caso del esquema siguiente, aunque las flechas indican una dirección, lo cierto es que podríamos representarlas de modo que se reflejase mejor la reciprocidad real que se da en la planificación lingüística, si bien, lo normal es que las normas a aplicar –aun cuando en ocasiones se interesan por las opiniones y situación de los demás niveles- las decida siempre el ente político competente.



Así, de manera muy breve y de acuerdo con Swanton (2012), podríamos describir la política lingüística como ese conjunto de decisiones conscientes en el nivel político sobre las relaciones entre lenguas y vida social, cuya aplicación concreta llamamos planificación lingüística.

En nuestro contexto europeo, la planificación lingüística más obvia a la que podemos referirnos es el Marco de Referencia, al que ya nos referimos al hablar sobre la competencia comunicativa, donde queda plasmada la posición del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Uno de los principales objetivos de la política lingüística establecida por dicho marco, es el interés por fomentar el plurilingüismo. Hay que por ello diferenciar entre los



conceptos de plurilingüismo y multilingüismo. Este último se entiende únicamente como la coexistencia de varias lenguas en una sociedad concreta, en la que el uso o dominio de varias lenguas puede ser efectivo o no. Sería, por el ejemplo, el caso de Bélgica, donde existen hasta tres comunidades lingüísticas diferenciadas, pero donde el uso de esos tres idiomas por parte de la población es desigual en las distintas regiones del país. El concepto de plurilingüismo, de acuerdo a García (2002), supone que:

A medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a la mente en compartimentos estancos separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente. (p. 33).

Como institución independiente, el Consejo de Europa tiene que ver con el desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe. Pero va más allá y amplía la perspectiva con lo que denomina pluriculturalismo (relacionar de modo significativo las distintas culturas). Estas dos competencias (plurilingüe y pluricultural) se definen en el Marco como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y la de participar en una relación intercultural en que una persona domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia en varias culturas” (MCER 2002: 167). La influencia del Marco en la enseñanza de los idiomas –a la que más tarde volveremos- se puede considerar muy importante y las distintas instituciones encargadas de la política y planificación lingüística de nuestro país así lo suelen reconocer en los preámbulos de las distintas leyes que se han ido aprobando desde entonces.

Este pequeño ejemplo de planificación lingüística a nivel europeo nos servirá para centrarnos en nuestro objeto más concreto de estudio, a saber: el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* –PFP- elaborado por la Junta de Andalucía y su relación en el desarrollo de la competencia comunicativa en las aulas de nuestra región.

### **3.4 Bilingüismo, plurilingüismo y AICLE**

Quizás, antes de hablar directamente de plurilingüismo, al cual ya nos hemos referido unos párrafos más arriba en la descripción que el Consejo de Europa adoptó para el

desarrollo del MCER, habría que abordar primero la definición de bilingüismo y su relación con las políticas lingüísticas, en nuestro caso, en España y en Andalucía concretamente.

En pleno siglo XXI se calcula que al menos dos terceras partes de la población del planeta son bilingües (Crystal, 2003). Especialmente son llamativos los casos de muchos países africanos en los que varias lenguas conviven en comunidades muy atomizadas. En Europa, países como Francia o Alemania cuentan con numerosa población extranjera –el 20% en el caso de Alemania- con una lengua distinta a la oficial. Sin embargo, la mayoría de autores siguen tratando el bilingüismo como lo extraño y no como lo general. La propia gramática de Chomsky se desarrolla en una comunidad de hablantes homogénea.

Pero, ¿qué es realmente el bilingüismo? De acuerdo con la definición de la RAE, el bilingüismo es “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Este concepto ha sido estudiado desde mediados del siglo pasado de manera sistemática. Uno de los primeros en teorizar fue Bloomfield (1935, pág. 56) quien definió el bilingüismo como el dominio de dos lenguas en nivel nativo. Esta definición hoy está prácticamente desechada, pero tuvo un impacto más bien negativo en el desarrollo de los estudios posteriores. Hoy en día, según Shin (2017), podemos decir que bilingüe es una persona que además de su primera lengua tiene una competencia parecida –competencia lingüística- en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con igual eficacia y que además es capaz de hacer un intercambio de códigos lingüísticos sin mayor problema. Esta capacidad de cambiar los códigos a veces se interpreta de una manera negativa y mucha gente tiene aún en la cabeza el concepto de que una persona bilingüe debe hablar a la perfección dos idiomas sin intercambiarlos, cuando la realidad de las sociedades bilingües o multilingües demuestra lo contrario. Por ello, ya en 1985 Grosjean derrumbó esa línea imaginaria entre las dos lenguas dominadas por el bilingüe, como si tratasen de dos bloques comunicados; bien al contrario, este autor habló del desarrollo de un comportamiento lingüístico singular por parte de las personas bilingües.

De un modo más concreto y en relación a las teorías cognitivistas, para Skutnabb-Kangas (1984) un hablante bilingüe es aquel que:

Es capaz de operar en dos (o más) idiomas, bien sea en comunidades monolingües o bilingües, de acuerdo con las demandas socioculturales hechas en

una competencia comunicativa y cognitiva individual por estas comunidades y por el propio individuo, al mismo nivel de los hablantes nativos, y que es capaz de forma concluyente de identificar ambos (o todos) los grupos lingüísticos (y culturas) o determinadas facetas de estos. (p. 90).

Teniendo en cuenta esta definición, podemos ver que los modelos educativos bilingües que se aplican en nuestros centros educativos en raras ocasiones habilitan tal capacidad. Existen también autores como Baker (1996) quienes distinguieron además entre una habilidad bilingüe y un uso bilingüe de la lengua a la hora de hablar de los fundamentos de la educación bilingüe. Baker o Neimeier (1999) hablan por ello de un *bilingüismo funcional*, basado en las seis funciones del lenguaje, enunciadas por Jakobson, en las que se manifiesten los usos o empleos de una lengua u otra; de un código u otro, en función de la elección o competencia del hablante bilingüe (función referencial, directiva, expresiva, fática, metalingüística o poética). Este punto es importante, y a él retornaremos, a la hora de tratar la lengua extranjera, no como un sujeto de estudio, sino como el propio vehículo para el estudio y hasta qué punto podemos hablar realmente de educación bilingüe.

Aclarado este primer concepto de bilingüismo, el plurilingüismo podría por tanto entenderse como una situación similar a la del bilingüismo en la que concurren dos o más lenguas extranjeras. Además, como ya vimos, hay que diferenciar este concepto del multilingüismo, cuya definición no implica el uso por parte de un hablante de las lenguas concurrentes en una sociedad dada, sino solamente su coexistencia. Por ello, Moreno (2010) incide en la necesidad del uso –no sólo de su conocimiento- de las otras lenguas, además de la materna, por parte de locutor. Subraya también, al igual que veíamos en la definición del Consejo de Europa, que exista un contexto pluricultural.

Al igual que sucede con el bilingüismo, aquí es necesario que se pongan en práctica tanto las capacidades lingüísticas que posee el individuo, como los mecanismos que facilitan la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas. Y como quedó claro en el caso del bilingüismo, es importante el desarrollo simultáneo de plurilingüismo e interculturalidad. Prácticamente son procesos que se dan de manera natural, pues las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua comienzan a interactuar, sobre todo al poner el acento en la competencia comunicativa. Por consiguiente, las lenguas en cuestión se enriquecen mediante el conocimiento de la otra

lengua y, consecuentemente, contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales.

Un punto importante al que a veces no se le presta demasiada atención durante el desarrollo de los currículos de los centros, es el de tener en cuenta que, como señalan Byram y Fleming, (1998) las competencias en las diferentes lenguas que posee el hablante plurilingüe se encuentran, por lo general, en desequilibrio. Muchas veces dichas competencias tienen un carácter transitorio y varían con el tiempo, puesto que dependen del contacto de las otras lenguas. Estos mismos autores señalan algunos puntos comunes de los hablantes plurilingües:

- Consiguen un mejor dominio en una lengua que en las otras.
- El perfil de competencias en una lengua puede ser diferente del de las otras. Es posible, por ejemplo, que el hablante tenga una excelente expresión oral en dos de las lenguas y una expresión escrita mejor en la tercera.
- Las estrategias comunicativas que utiliza el hablante pueden variar y se adaptan a la lengua implicada. En este caso, por ejemplo, el hablante puede ser más expresivo en una lengua y combinarla con la mímica, mientras que en otra abunde el uso de otros elementos lingüísticos como interjecciones, pausas, etc.).

Estas características que inciden en la calidad de la competencia lingüística y comunicativa del hablante, hacen que sacar adelante una programación plurilingüe coherente y exitosa sea una tarea ardua. Quizás por ello, si bien el plan andaluz habla en su título de plurilingüismo – puesto que son dos las lenguas extranjeras que han pasado a ser obligatorias en el currículo escolar- lo cierto es que el horizonte plurilingüe quedaba todavía en 2009 muy lejos en nuestra región, según los propios datos de la Consejería de la Presidencia, publicados en un estudio<sup>4</sup>. Además, como indican Iñesta Mena y Pascual Díez (2010, pág. 95), la integración del enfoque plurilingüe desde la didáctica “requiere la puesta en valor del repertorio lingüístico y cultural de los aprendices”, sin olvidar que “(...) hay que abordar la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, sabiendo que se trata de una competencia que se va construyendo a lo largo de la vida”, idea también señalada por Beacco, 2010.

---

<sup>4</sup> Bilingüismo y educación: situación de la red de centros bilingües en Andalucía. Consejería de la Presidencia. Centro de Estudios Andaluces:  
<https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/n-39-bilinguismo-y-educacion-situacion-de-la-red-de-centros-bilingues-en-andalucia>

Precisamente, relacionando el concepto de plurilingüismo o bilingüismo con la didáctica de la lengua extranjera, encontramos el acrónimo AICLE que corresponde a las siglas de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*. El término fue acuñado dentro del desarrollo del MCER, con sus siglas en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Con él se designa al enfoque educativo en el que se integra el aprendizaje de la lengua extranjera en el marco del aprendizaje de las áreas curriculares.

En relación a la didáctica de este enfoque, Marsh (1994) señala que con AICLE se hace referencia a las “situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (3). Esto podríamos resumirlo diciendo que para poder aprender un concepto se necesita un lenguaje que sirve como medio a través del cual enseñarlo; por otro lado, para aprender una lengua se necesitan contenidos en las que basarla. A esta combinación de los dos elementos es lo que se llama AICLE. Es pues este el enfoque que actualmente sirve de modelo en la mayoría de escuelas.

#### **4. El Plan de Fomento del Plurilingüismo**

En el apartado anterior, al referirnos al MCER, ya aclarábamos la diferencia entre algunos conceptos relacionados con el uso y enseñanza de los idiomas en nuestra realidad europea, al indicar la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo. Aunque el MCER fue obra del Consejo de Europa, lo cierto es que la Unión Europea en coordinación con esta otra institución internacional, asumió el MCER como algo propio. De aquí que en 2008 se publicara la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el uso del MCER y el fomento del plurilingüismo propuesto por el Consejo, con el fin de invitar a los Estados miembros a poner en práctica el MCER en su sistema educativo y promover el plurilingüismo.

Esta recomendación<sup>5</sup> aconsejaba a los Gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea que tuviesen en cuenta sus constituciones, sus sistemas educativos y sus circunstancias nacionales, regionales o locales para la aplicación del MCER y la

---

<sup>5</sup> La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos: [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangueuredsys/esstcomeurframlangueuredsyses.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangueuredsys/esstcomeurframlangueuredsyses.pdf)

promoción del plurilingüismo. Para dicha aplicación se describieron una serie de medidas encabezadas por a) principios generales y b) medidas específicas:

- a) Deben ser ejecutados por las autoridades encargadas de la enseñanza de idiomas a nivel nacional, regional y local, incluida la creación de las condiciones necesarias para posibilitar un uso eficaz del MCER. Estas condiciones deben fomentar la cooperación entre las instituciones educativas y los Estados miembros. (...) mantener y desarrollar el plurilingüismo entre los ciudadanos europeos. (...) animar a los profesores, programas de formación de profesores, alumnos, administradores de la educación, diseñadores de cursos, autores de libros de texto, especialistas curriculares y órganos examinadores a aplicar el MCER y el enfoque subyacente de orientación hacia el alumno y hacia la acción y basado en competencias del MCER para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.
- b) Medidas específicas destinadas a la elaboración de políticas, planes de estudio y el desarrollo de libros de texto, la capacitación docente y la evaluación. Garantizar un uso adecuado y coherente del marco, asumiendo la responsabilidad de facilitar y coordinar la cooperación entre todas las partes pertinentes que participan en la enseñanza de idiomas. Esto incluye alentar a todos los responsables de las políticas lingüísticas

En el espíritu iniciado por el Consejo de Europa y posteriormente continuado por los organismos competentes de la Unión Europea, es en el que se desarrolló la LOE de 2006, que posteriormente se modificaría con la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2013 (LOMCE), si bien, respetando en esencia las directrices apuntadas desde Bruselas y Estrasburgo respectivamente. Y es este el contexto en el que verá la luz en primer lugar el llamado debate sobre la “segunda modernización de Andalucía”, abierto por el presidente Chaves entre 2001 y 2003. En el contexto educativo este debate se centrará en la calidad y la equidad y, concretamente, en la esfera de la planificación lingüística se hablará del valor estratégico del aprendizaje de idiomas. De este modo, el documento<sup>6</sup> firmado por el entonces consejero de educación,

---

<sup>6</sup> *Una segunda modernización de Andalucía: o cómo no perder una oportunidad histórica*  
[https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1331723556BEA33\\_126.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1331723556BEA33_126.pdf)

Manuel Pezzi, en su quinto apartado se refería a la cultura “como apuesta estratégica en la sociedad del conocimiento y a Andalucía como una sociedad bilingüe, sobre la base del español y el inglés, que dé soporte a una sociedad abierta.” Planteando a su vez que “el proyecto de bilingüismo para Andalucía, debe plantearse como un proyecto de mejora significativa del uso del inglés, con especial atención a segmentos generacionales y territorios geográficos que tienen mayor frontera con los nuevos usos tecnológicos y con la población extranjera asentada en nuestra comunidad.” Es así como unos años más tarde, en abril de 2005 se aprueba en Consejo de Gobierno el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía<sup>7</sup>.

#### **4.1 Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía.**

A partir de la aprobación del PFP se han venido sucediendo nuevas normas y desarrollándose las ya aprobadas con organismos y mecanismos que han estructurado este plan en el territorio andaluz. El Plan se fundamenta en base a unos objetivos generales que deben ponerse en práctica con la aplicación de los llamados programas específicos. Además, se detalla un nuevo modelo metodológico que se acompaña por una nueva organización y evaluación. Finalmente, se añade un apartado a su financiación. Quedaría así:

- Objetivos generales (13 acciones)
- Programas específicos:
  - “Centros bilingües” (17 acciones)
  - “Escuelas de Idiomas” (12 acciones)
  - “Plurilingüismo y profesorado” (11 acciones)
  - “Plurilingüismo y sociedad” (4 acciones)
  - “Plurilingüismo e interculturalidad” (6 acciones)
- El nuevo modelo metodológico (3 acciones)
- Organización y evaluación (12 acciones)
- Financiación.

---

<sup>7</sup> Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía: <https://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo%2022-3-2005%20Plan%20plurilinguismo.pdf>

De estos puntos, para nuestro trabajo, nos centraremos en aquellos que más directamente tienen que ver con la labor docente y que posteriormente podremos realcionar con el Plan Lingüístico de Centro. Se trata de los programas específicos “Centros binlingües” y “Plurilingüismo y profesorado”.

#### **4.1 Centros bilingües**

El programa de centros bilingües, que desde su puesta en marcha ha venido recibiendo tantas alabanzas como críticas<sup>8</sup>, se estableció dentro del PFP de 2005, pero ya en 1998 la Consejería de Educación puso en marcha, con carácter experimental, un programa bilingüe con la creación de las Secciones Bilingües Español- Francés y, posteriormente, Español-Alemán, donde se daba la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en dos lenguas y el uso del método natural de inmersión en la lengua, basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral. Además, se contaba ya con la experiencia puesta en marcha poco antes por un acuerdo de colaboración entre el British Council y la administración andaluza para el desarrollo de las primeras experiencias completamente bilingües. Tomando como base la experiencia llevada a cabo en esa fase experimental, el PFP supuso la extensión del Programa Bilingüe, de un modo progresivo, a todos los centros públicos de enseñanza no universitaria de Andalucía.

Los centros, son pues, los encargados de solicitar adherirse a este programa mediante un proceso de selección regulado por convocatoria pública. De aquí surge la llamada *Red de Centros Bilingües de Andalucía*.

Cuando los centros han sido admitidos a formar parte del programa, estos deben comprometerse a la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en, al menos, dos lenguas de acuerdo con los estándares europeos. Estos dos lenguas son la primera lengua o lengua materna y una segunda lengua instrumental, que por supuesto tiene que ser distinta a la lengua materna. Dicha lengua, distinta a la materna, es la que se usa para la enseñanza de determinadas áreas o materias del currículo, sean las denominadas materias lingüísticas o no. De este modo, el número de horas dedicadas al aprendizaje de los idiomas extranjeros se incrementa, en teoría, de manera notable.

A diferencia del resto centros, los bilingües también incorporan la enseñanza de la primera lengua extranjera ya desde la Educación Infantil y el primer ciclo de la

---

<sup>8</sup> Las bondades y defectos de los planes de plurilingüismo de las distintas regiones españolas se han puesto en tela de juicio por varios expertos. Incluso los medios de información más convencionales han dedicado a veces algún reportaje al respecto: *Las sombras del bilingüismo*: [https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770\\_581444.html](https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html)



Educación Primaria, introduciendo la segunda lengua extranjera desde el tercer ciclo de la misma.

Es curioso, sin embargo, ver que realmente este tipo de programas surgió en un contexto social muy distinto del que se da en la Andalucía del siglo XXI. Según Ramos (2007), el origen de dichos programas hay que situarlo en los primeros años de la década de 1960 en Estados Unidos fundamentalmente. En esa época un gran número de alumnos cubanos llegaron a las escuelas de Miami, coincidiendo con los primeros años del régimen castrista. Esto hizo que las autoridades escolares competentes decidieran desarrollar un programa bilingüe en la primaria. El programa en cuestión tenía como objetivos fundamentales la enseñanza del inglés y de la cultura americana a los recién llegados, lo que evitaba al mismo tiempo, que olvidaran el español y su cultura original. Como el propio Ramos subraya, a medida que el programa se extendió a otros estados, también modificó y amplió sus objetivos, hasta llegar a los señalados por fundamentales establecidos por Howard, Sugarman y Christian (2003), a saber:

- lograr que los niveles de competencia curricular sean similares a los de cualquier otro programa,
- conseguir que los alumnos obtengan buenos resultados en las áreas lingüísticas y no lingüísticas,
- y promover el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos hacia otras culturas entre sus estudiantes.

Y precisamente estos objetivos señalados anteriormente coinciden, en líneas generales, con los propios del programa de Centros Bilingües de la Junta (2013)<sup>9</sup>:

- En lengua: mejora de la competencia lingüística y plurilingüe a través de la reflexión sobre el funcionamiento de las lenguas, es decir, se potenciarán las capacidades metalingüísticas. Se pretende que el alumnado actúe como hablante, autor, oyente y lector de varias lenguas.
- En cultura: contacto con otras culturas y realidades para despertar su interés, curiosidad o motivación, y enriquecer a su vez su competencia pluricultural. De tal forma que el alumnado esté preparado para aceptar las diferencias, establecer

---

<sup>9</sup> Recogidos en la Guía Informativa para Centros Bilingües de la Junta de Andalucía [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia\\_informativa\\_centros\\_ense%C3%B1anza\\_bilingue\\_.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf)

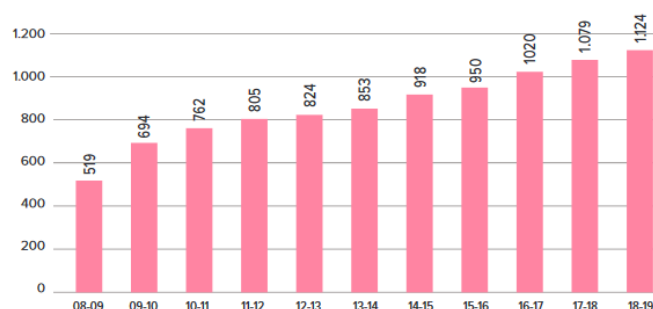
relaciones constructivas con los demás y resolver de manera no violenta los conflictos.

- En conocimiento: aumento de las capacidades generales de aprendizaje a través de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Se ha constatado que, generalmente, las personas bilingües presentan una flexibilidad cognitiva superior a las unilingües.

Los centros andaluces siguen la definición de bilingüismo de Siguan y Mackey (1989), quienes sostienen que los programas bilingües enseñan en dos lenguas, una de las cuales suele ser el idioma nativo de los alumnos. Por ello, en los programas andaluces tanto el español como el idioma extranjero correspondiente son usados como lenguas vehiculares de comunicación e instrucción en algunas asignaturas. Sin embargo, no siempre queda claro si el uso de esa segunda lengua es efectivo y si se produce un verdadero desarrollo de las capacidades y competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera.

Con el desarrollo del PFP en Andalucía, el número de los centros bilingües se ha ido incrementado cada año. En el curso 2018/2019 eran más de 1.100 los centros de primaria y secundaria que formaban parte del programa<sup>10</sup>, por lo que queda poco para que los centros bilingües representen el 50% del total en nuestra comunidad, lo que representa más de 400 mil alumnos. La evolución, como puede verse en el gráfico siguiente, es significativa, pues se ha doblado prácticamente desde el curso 2009/2010:

Figura 1: Número total de centros educativos bilingües en Andalucía.



Fuente: Junta de Andalucía. La educación en Andalucía: cifras y datos del curso 2018/2019.

<sup>10</sup> La educación en Andalucía: cifras y datos del curso 2018-2019.  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5935\\_d\\_Educacion-Andalucia-2018-2019.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5935_d_Educacion-Andalucia-2018-2019.pdf)

Este aumento en el número de centros y plazas bilingües en la educación pública andaluza ha necesitado de la puesta a punto del profesorado. Y es este el siguiente apartado que analizamos.

### **4.3 Profesorado y plurilingüismo**

Quizás fue en este punto en el que la puesta en marcha del PFP encontró más dificultades en un primer momento. El sistema educativo que había existido hasta la fecha, no había propiciado que el sistema contara con profesionales capacitados para poder comenzar a impartir clases de biología, matemáticas o historia en una lengua extranjera. Por ello, el propio PFP contempló un programa dirigido a los docentes para su formación en lenguas extranjeras.

A pesar de las ventajas señaladas por varios autores sobre los beneficios de la educación bilingüe, lo cierto es que en otros estudios se ha demostrado que también puede tener efectos perniciosos sobre los resultados de las asignaturas no lingüísticas. Así, Anghel, Cebrales y Carro (2016) observaron ciertas deficiencias en el aprendizaje de conocimiento del medio por parte de alumnos en centros bilingües de la comunidad de Madrid.

Por supuesto, aunque la administración siempre ha destacado los efectos positivos del bilingüismo, no siempre se han escuchado las reclamaciones por parte del profesorado. No obstante, según Fernández y Halbach (2011) y Travé y Soto, (2014), el apoyo a los programas bilingües por parte del profesorado es mayoritario, así como el efecto positivo sobre la motivación y la realización de los docentes. De hecho, la Junta de Andalucía convocó durante el pasado curso 2018/2019 el Premio a las buenas prácticas en enseñanza bilingüe<sup>11</sup>. Una manera de seguir apostando por el plurilingüismo y apoyar de modo simbólica la labor de los docentes.

Un problema al que debe hacer frente el profesorado bilingüe y que destaca Ortega (2015), es el excesivo énfasis que se le da a la formación lingüística a la hora de establecer los procesos de selección para las plazas de profesor, quedando la metodología y otros conocimientos en un segundo plano. También se presenta como un factor contrario al desarrollo de los proyectos llevados a cabo en los centros bilingües, el excesivo control y burocracia que provoca un sobrecarga en los propios docentes, como apuntan Mellado y Bolarín (2015). La coordinación entre áreas lingüísticas y no

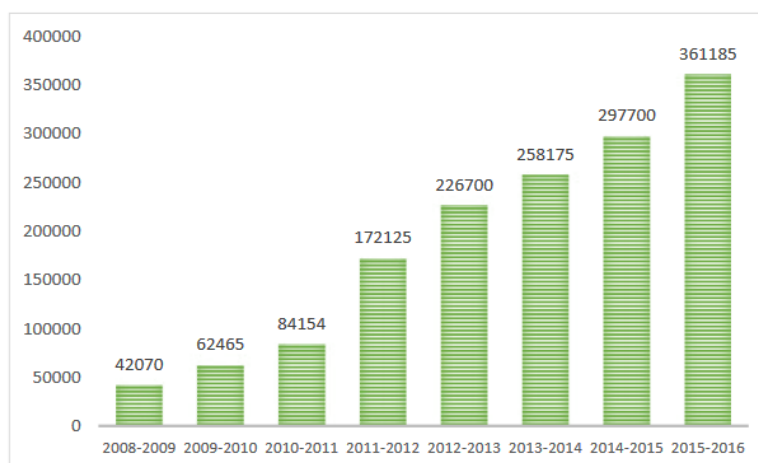
---

<sup>11</sup> [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/120/BOJA19-120-00009-9575-01\\_00157901.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/120/BOJA19-120-00009-9575-01_00157901.pdf)

lingüísticas, si bien puede favorecer una enseñanza más interdisciplinar, con demasiada frecuencia provoca, según los mismos autores, retrasos curriculares y puede tener finalmente un impacto negativo en los conocimientos del alumnado, como ya se indicaba al principio.

Siguiendo con la formación del profesorado bilingüe, en Andalucía los docentes, a través de la Consejería de Educación cuentan periódicamente con una buena oferta formativa para la obtención de niveles B2 o C1 de lengua extranjera, así como otros complementos a su formación en materia de lengua extranjera. En este sentido, en el marco del Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020 puesto en marcha por la Consejería de Educación en 2017, para el curso 2018/2019 se convocaron más de 1.800 plazas para la realización de actividades de formación para el profesorado de los centros públicos bilingües cuyas materias se cursaran en inglés, francés o alemán. Este y otros programas de formación han incidido en que el número de profesorado bilingüe haya ido aumentando de manera significativa en nuestra región, tal y como lo muestra la siguiente gráfica:

Figura 2: Evolución del profesorado bilingüe en Andalucía.

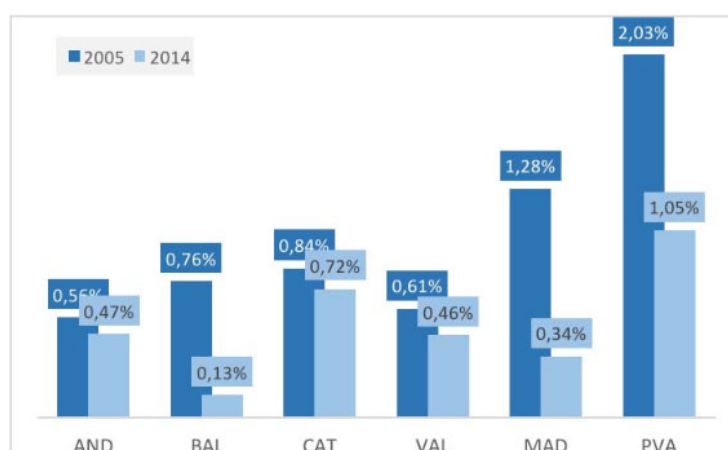


Fuente: Junta de Andalucía. Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía. Horizonte 2020.

En este caso nos encontramos ante una evolución, si cabe, más pronunciada que en el caso de los centros. Es claro el compromiso del profesorado con las políticas lingüísticas y los programas emprendidos por la administración, aunque como hemos visto, en ocasiones esta rápida evolución no haya dejado lugar a un análisis más completo y pormenorizado del verdadero impacto de la formación bilingüe del profesorado y sus necesidades. Así, Marín Blanco, Álvarez López, Rivas y Guixé

(2019), entre otras cuestiones, subrayan la importancia de mejorar la financiación destinada a la formación del profesorado, que tras la crisis económica de 2008 sufrió un desplome del que aún no se ha recuperado plenamente.

Figura 3: Gasto del presupuesto destinado a la formación al profesorado (Andalucía, Baleares, Cataluña, Valencia, Madrid, País Vasco).



Fuente: Marín-Blanco, A., Álvarez-López, G., Rivas, K., & Guixé, T. (2019). *El marco normativo y la formación inicial de profesorado en España*. Pág. 160.

## 5. El Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI)

### 5.1 Marco teórico de referencia

Una vez hemos llegado hasta este punto, habiendo visto cuáles son las características del bilingüismo y de la importancia de saber desarrollar la competencia comunicativa en el proceso propio del aprendizaje de segundas lenguas, podemos elaborar una breve propuesta que sirva de base para desarrollar una unidad didáctica posterior. Se trata de ofrecer unas pautas genéricas contrastadas de forma teórica por diversos autores que han trabajado en la adquisición de segundas y terceras lenguas. Como hemos visto durante el trabajo, la lengua es un elemento vivo y en permanente evolución, más aún cuando hablamos de un contexto plurilingüe, en el que existen relaciones recíprocas entre las diversas lenguas de uso. Aún con las limitaciones propias de nuestro sistema educativo, el objetivo de este punto es poder aplicar de manera efectiva un enfoque, el llamado Enfoque Plurilingüe Integrador, de modo que sirva de herramienta para mejorar la

competencia comunicativa del alumnado y, por ende, los resultados en aquellas materias que se enseñan en lengua extranjera.

Hemos visto que aprender una lengua que no es la materna implica un trabajo cognitivo que va más allá del aprendizaje de reglas y normas ortográficas, sintácticas o gramaticales. Hemos visto que los contextos en los cuales se produce el aprendizaje distan mucho de un ideal homogéneo, sino que, son contextos en los que las lenguas están en contacto, en los que los códigos se intercambian y entrelazan a veces. El contexto de las aulas de secundaria, es sin duda, muy particular y quizás, los objetivos que se postulan en las políticas sobre plurilingüismo de la Junta de Andalucía, vayan a veces más allá de lo que el contexto permite, aunque esto lo comentaremos más detenidamente en nuestras conclusiones. Como señaló Cook (2001, pág. 407) aprender una lengua distinta a la materna “no es solo agregar habitaciones a su casa mediante la construcción de una extensión en la parte posterior, es la reconstrucción de todas las paredes internas”. Esta imagen ilustra aquello que ya hemos señalado en nuestro trabajo: las lenguas que adquirimos no se van almacenando en compartimentos aislados, sino que lo más normal es que entren en contacto entre sí y produzcan una consciencia lingüística diferenciadora. Por este motivo, a la hora de elaborar propuestas didácticas, los docentes deben de ser plenamente conscientes de que las lenguas no pueden recluirse y disociarse las unas de las otras. Los estudiantes deben ser conscientes de la existencia de ese carácter interlingüístico, de modo que la comparación entre lenguas pueda servirles en su aprendizaje y adquisición, en lugar de entorpecerlo.

Muchos estudios y lingüistas especializados en la adquisición de terceras lenguas (De Angelis, 2007; De Bot, K., & C. Jaensch (2015), Herdina, P., y Jessner, U. (2002), Stowe, L., Haverkort, M., & Zwarts, F. (2005)), ya nos has confirmado de manera científica algo que podíamos suponer desde hace mucho tiempo: una persona está mejor situada y es más propensa a aprender nuevas lenguas si ya conoce alguna otra además de la suya propia o materna. No solamente esto, incluso se puede producir una mejora en las competencias de la lengua materna. De hecho, Hirschfeld (2008) señala que aprender más de una lengua es un rasgo de la adaptación del ser humano en su evolución. Por su parte, Cummins (1979, 2007, 2009) y otros autores piensan que las lenguas comparten un mismo lugar en nuestro cerebro, por ello, si bien podemos utilizar diferentes maneras para aprenderlas y reproducirlas, en realidad están de algún modo relacionadas. De acuerdo con su *Teoría de la Interdependencia*, no hay

competencias separadas entre los idiomas que habla una persona bilingüe, sino más bien, una competencia común subyacente. Por ello, la enseñanza en un idioma que fomente la competencia comunicativa tendrá efectos positivos en el desarrollo de esta competencia en cualquier otro idioma que se aprenda.

En esta misma línea, Mallol y Alsina (2017) hablan de un “un pozo común de lenguas del cual extraen, según las necesidades personales, los recursos que se necesitan en cada situación”. Es algo que aquellos que hablamos más de dos lenguas extranjeras podemos constatar de manera empírica. Al cambiar de ruso a polaco, o de alemán a francés, no estoy desconectando una parte de mi cerebro para poner otra en funcionamiento; hay momentos en los que el cambio es en realidad una transición en la que se comparte, por así decirlo, una base, donde hay cierto desarrollo lineal para evitar saltos e interrupciones del discurso. Y esta situación es la que ayuda en realidad a poder desarrollar estructuras mentales y atajos que posteriormente van a servirnos a la hora de aprender nuevas lenguas o mejorar el conocimiento de las lenguas que ya hablamos, incluso de la lengua materna o nativa. De esta situación viene el concepto de interlingua, desarrollado ya en los años sesenta del pasado siglo por Corder (1967) y extensamente explicado por Selinker (1972). Esta se genera debido a las similitudes y diferencias entre la lengua que estamos aprendiendo y otra que previamente hayamos estudiado o estemos estudiando en el momento presente. Esta situación es, de hecho, bastante frecuente en los cursos de primaria y secundaria en Andalucía y otras regiones, donde los alumnos se exponen con frecuencia a más de dos lenguas que no son la materna. Esta interlingua se considera de hecho un proceso natural, aunque con demasiada frecuencia muchos docentes la ven como un obstáculo en el desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión.

Estos beneficios de la interlingua que se da entre las diversas lenguas en proceso de aprendizaje son señalados por autores como Hoffmann, C. (2001), Meissner *et al.*, 2004, Carullo *et al.*, 2010, quienes defienden que los procesos que se dan en las lenguas ya adquiridas y sus estructuras resultantes, desempeñan un papel más positivo que perjudicial para aprender nuevos idiomas. De este modo quedaría bastante justificado el proseguir con los planes de plurilingüismo actuales, pero permitiendo y fomentando una mayor relación entre las distintas lenguas. Obviamente, cuanto más cercanas sean las lenguas en cuestión, más podrán compartir sus estructuras. No será igual la base que puedan compartir el francés y el portugués que el ruso y el francés, por ejemplo.

El saber desarrollar y aprovechar esa intralingua es, desde nuestro punto de vista, clave para poder crear actividades y unidades didácticas de modo transversal o interdisciplinar, mejorando la competencia comunicativa del alumnado y favoreciendo el desarrollo de su propia intralingua. Se trata de que los alumnos sean conscientes de sus posibilidades y en qué grado pueden ser capaces de dominar una o más lenguas extranjeras. Es cierto, por otro lado, que el contexto en el que los alumnos pueden desarrollar esta capacidad se limita en muchos casos a las aulas, al menos en el caso de Andalucía –no así en otras regiones con lenguas propias- y que probablemente limita el alcance deseable. Entornos lingüísticos más ricos, propiciarán sin duda un mejor avance en la adquisición de las competencias comunicativas con distintos grados de dominio, siempre cuando haya esa voluntad de iniciar a los alumnos en ese plurilingüismo.<sup>12</sup>

Precisamente de todas estas ventajas del plurilingüismo se nutre el Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI) desarrollado por Esteve (2014). Se trata sobre todo de un enfoque que da cabida a otros que se vienen usando en la enseñanza de lenguas, tales como el TILC (Tratamiento Integrado de Lenguas y Contenido) o el TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas). El primero se basa en el aprendizaje, al mismo tiempo, de lenguas y de contenidos específicos de áreas concretas. La lengua vehicular se aprende al mismo tiempo que la propia materia. Por su parte, el TIL establece un trato global de las lenguas del currículum, modificando de manera unisona los parámetros de la enseñanza y del aprendizaje en cada una de ellas.

## **5.2 Aplicar el EPI en el aula:**

Obviamente, para que podamos tener unos resultados positivos en nuestra tarea hay una serie de condiciones que deben cumplirse si queremos que se produzca esta situación que aliente el aprendizaje plurilingüe. Cummins (2009) las resume en los tres puntos recogidos por Esteve, Fernández, Martín-Peris y Atienza (2017, pág. 4):

1. Exposición adecuada al idioma (ya sea en la escuela o en el entorno social del alumno);
2. motivación necesaria para aprenderlo;
3. ambiente óptimo de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>12</sup> Esta puntualización es importante, pues existen sociedades formalmente plurilingües en las que en realidad, desde las instituciones y por medio de sus políticas lingüísticas, se fomenta en exclusiva el uso de una lengua que pasa a estar privilegiada, en detrimento de la(s) otra(s).



Teniendo en cuenta estos tres puntos, vemos que la situación en Andalucía, al menos desde la teoría, se corresponde con los puntos 1 y 2. Sobre la motivación hay muchas discusiones y estudios al respecto, al tratarse de un punto básicamente subjetivo que, no obstante, podemos solventar desde nuestro trabajo como docentes.

Partiendo de esas tres indicaciones podemos analizar si nuestro centro cumple –y en qué grado- con las mismas.

### **5.2.1 Sobre la exposición a la L2 o L3**

Es fundamental que para hacer efectivo el plurilingüismo o bilingüismo, como se recoge en el propio PFP de la Junta, asignaturas de distinto índole –las llamadas lingüísticas y las no lingüísticas- sean impartidas en una lengua distinta a la materna. Sin embargo, el problema está en el tipo de exposición a la que se somete al alumno. Aquí entraríamos en los distintos modelos de llevar a cabo la educación en este tipo de centros – asimilacionista, inmersión, pluralista, entre otros- y que no son el objeto de estudio del presente trabajo. Lo que está claro es que, como hemos visto, el enfoque predominante en la actualidad en las aulas se basa en AICLE. Se basa, como vimos, en parámetros establecidos por el Marco Europeo de Referencia. Sin embargo, su aplicación no siempre se ajusta a lo que plantea Coyle (1999) cuando afirma que una lección AICLE tendría que incluir las denominadas cuatro “C”, a saber: contenido, comunicación, cognición y cultura. Normalmente es el contenido el que tiene más peso a la hora de darse la clase, con un énfasis en el vocabulario.

Otro aspecto de la exposición es la duración de las clases y el porcentaje de las asignaturas que se ofrecen como educación bilingüe. En algunos centros se limitan a un par de asignaturas por curso –más la L2 o L3 correspondiente-, lo cual quizás no sea suficiente para un desarrollo pleno de esta apuesta por el EPI.

### **5.2.2 Breve esquema para la aplicación del EPI**

A la hora de diseñar una unidad didáctica o simplemente una secuencia didáctica basada en el EPI, tenemos que tener en cuenta todos los preceptos vistos hasta el momento:

- tratar la enseñanza de lenguas de un modo holístico, primando la creación de significados al respeto excesivo de la forma,
- aceptar el intercambio y la exposición a distintas lenguas durante la clase;

- fomentar y motivar a los alumnos para que desarrollen sus propias bases lingüísticas;
- fomentar la reflexión activa en el proceso de aprendizaje.

El que se prime la creación de significados no quiere decir que estos se produzcan de una manera aleatoria y sin reflexión, bien al contrario. Se trata de atender afirmación que Negueruela (2013) hace sobre lo que supone aprender un nuevo idioma. Para este autor “aprender un nuevo idioma implica no solo dominar nuevas formas, sino también, y principalmente, interiorizar nuevos conceptos y poder usarlos comunicativamente” (2013, pág. 54). Esta reflexión, o interiorización del nuevo idioma, es la que se debe trabajar con los alumnos.

De este modo podemos iniciar una secuencia didáctica de base en la que primero tenemos que establecer cuáles serán nuestra(s) lengua(s) de base o materna(s) –L1- y las extranjeras o L2, L3.

Para comenzar trabajaremos con el desarrollo de la competencia comunicativa en un entorno informal y con el que el alumnado esté familiarizado. Podemos por ello plantear temas en los que la competencia comunicativa de los alumnos esté demostrada previamente, haciendo una puesta común con el grupo. Aquí es importante tener presente la transversalidad o el carácter interdisciplinar de este enfoque. Por ello, el trabajo con otras materias, sean o no lingüísticas, va a ser fundamental.

A partir de una tabla propuesta por Esteve, Fernández, Martín-Peris y Atienza (2017) hemos hecho algunas variaciones para que esta pueda ser usada con tareas distintas a las que aparecen en el original (2017, pág. 7).

Función comunicativa	Elementos lingüísticos en L2/L3	Elementos lingüísticos en L1
Comenzar una conversación		
Presentarse		
Preguntar por el nombre del interlocutor		
Expresar que algo no se ha comprendido		
Proponer algo		

Mostrar gusto o disgusto		
Llegar a un compromiso		
Finalizar la conversación		

Una vez puestos en común los elementos lingüísticos en L1 y L2 se realiza un trabajo de comparación por parte de los alumnos. El profesor es el encargado de ir guiando la actividad para observar hasta qué punto la clase es consciente de las diferencias y similitudes que puedan ir surgiendo y que serán la base de esa intralingua que poco deben desarrollar.

En una siguiente fase será el propio alumnado el que deberá ser consciente de sus avances y limitaciones, pero es el papel del profesor motivar un aprendizaje activo y reflexivo que lleve a los alumnos a ir adquiriendo más y más competencias en niveles más altos. Son tareas que requieren el ser conscientes de ciertos procesos mentales de los que normalmente no somos conscientes en tanto que aprendices de una lengua extranjera –o incluso de la propia lengua materna-.

Este tipo de tarea está orientada sobre todo a las clases de L2 o L3, pero su aplicación a las clases de materias denominadas no lingüísticas, es también posible, adaptando los contenidos al esquema planteado.

## 6. Conclusiones

Aprender y hablar diversas lenguas ha supuesto desde la Antigüedad una suerte de ventaja para la que muchas personas piensan que se necesita un don especial. Lo cierto es, que como hemos visto en el trabajo que ahora acaba, más de las dos terceras partes de la población mundial es bilingüe. Andalucía, en este sentido, representa más bien una excepción que una norma, desde el punto de vista lingüístico. A pesar de haber sido tierra de paso de numerosas civilizaciones, lo cierto es que la penetración de otras lenguas en nuestro castellano se ha llevado a cabo mediante procesos de asimilación que nos dan hoy las variedades de español que hoy hablamos en nuestra región.

El Plan para el Fomento del Plurilingüismo y Plan Estratégico para el Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020 han venido, en cierto modo, a compensar de alguna manera el retraso en conocimiento de otros idiomas que tradicionalmente se ha dado, no solamente en Andalucía, sino también en la mayor parte del territorio nacional. Como aspectos positivos de estos planes, una vez han sido analizados y estudiados podemos realizar las siguientes afirmaciones a modo de conclusión:

- Desde la aprobación en 2005 del PFP la cifra tanto de centros bilingües, como de profesorado bilingüe, ha ido creciendo de una manera muy significativa y Andalucía se sitúa hoy entre las CC.AA. con más estudiantes cursando en este tipo de centros.
- La formación continua al profesorado de centros bilingüe en Andalucía también ha desempeñado un papel importante en la motivación y actualización curricular de los docentes, tal y como afirman Fernández y Halbach (2011).
- Aún no se ha conseguido superar la división entre L2/L3 y L1 y prevalece por ello en el profesorado una visión tradicional que deberá superarse con enfoques como el presentado en este trabajo, algo a lo que apunta de Mejía (2015).
- Sería necesario ir abandonando el concepto de bilingüismo y apostar más por el de plurilingüismo, cuando es esta la realidad que se da en las aulas desde el tercer ciclo de primaria. evitando como apunta Galiardo López (2015) “una excesiva deriva hacia el bilingüismo antes que el plurilingüismo y la interculturalidad” (pág. 121).

Respecto al impulso de las competencias comunicativas en el aula, queda claro que el actual sistema, si bien se rige de acuerdo a los principios del MCER, habría que valorar si la manera en la que se adaptan y aplican esos principios es la correcta. Por supuesto,

sería necesario un análisis más detallado y profundo del trabajo que se lleva a cabo en los centros, no solamente mediante la recogida de datos estadístico-cuantitativos, sino más bien mediante un trabajo de campo que pudiera valorar mejor la implantación de los nuevos enfoques en las aulas. Como señala Travé (2016) en su investigación *a pie de aula*, en numerosas ocasiones los profesores y maestros llevan a cabo una interpretación discrecional de los principios teóricos, puesto que, como relata uno de sus entrevistados “el bilingüe perfecto se supone que debe tener la misma competencia en todas las lenguas, otra cosa es el contexto escolar” (Travé, 2016, pág 59).

Finalmente, una vez vistas de modo general las características de los enfoques AICLE y EPI en la enseñanza de lenguas y con los fundamentos teóricos que se vienen desarrollando en los últimos años, podemos afirmar que, para el desarrollo pleno del plurilingüismo en Andalucía y su sistema educativo, habría que apostar por este último enfoque integrador. En él hemos visto que las diversas lenguas extranjeras a aprender conviven con la propia lengua, formando parte de un todo en el que la transversalidad y la interdisciplinariedad son conceptos clave para el mejor desarrollo de las competencias comunicativas que sitúen a los alumnos en un contexto lo más próximo a la realidad posible.

## 7. Bibliografía

Aguilera Martín, J.A. (2003). Política y planificación lingüísticas: conceptos, objetivos y campos de aplicación, en *Interlingüística*, número 14, p. 91-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918566>.

Altarriba, J., & Heredia, R. R. (2018). *An introduction to bilingualism: Principles and processes*.

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Planificación lingüística, bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters. Recuperado de: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Direction de l'Éducation et des Langues, Conseil de l'Europe.

Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Recuperado de: <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

Bermúdez, L, González L. (2011). La competencia comunicativa: elementoclave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8 (15) enero-junio, 95 – 110.

Blommaert, J; Creve, L. y Willaert E. (2006). On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium, *Language & Communication*, 26, (1), 34-54. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.03.004>

Blommaert, J. (2011) The long language-ideological debate in Belgium, *Journal of Multicultural Discourses*, 6:3, 241-256, DOI: 10.1080/17447143.2011.595492

Bolton, K. (2014). Language policies and English worldwide. *English Today*, 30(3), 61-63. DOI:10.1017/S0266078414000273

Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)

Cenoz Irigui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs) (2004): *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (le)*. Madrid: Sgel. 449-465.

Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2000). *A common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. (1999). The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'. *Francophonie*, 19, 13-16.

Corder, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». En *IRAL*, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>

Coseriu, E. (1981). Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje, en *Lecciones de Lingüística General*, Madrid, Gredos, 269-286.

Coseriu, E. (1992), *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2): 221–240. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>

Cummins, J.: 2004, Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Jim Cummins Bilingual Education Web*. Recuperado de: <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.

Chomsky, N., Gallego, Á., & Ott, D. (2019). Generative Grammar and the Faculty of Language: Insights, Questions, and Challenges. *Catalan Journal Of Linguistics*, 229-261. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/catjl.288>

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Bot, K., & C. Jaensch (2015). What is special about L3 processing? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, (2), 130-144. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728913000448>

Esteve, O. (2014). *CLIL, TIL i altres. Projecte de recerca: Disseny y experimentación de un model didàctic per al foment de la competència plurilingüe en la ensenyança*



*aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: [http://fpcee.blanquerna.url.edu/Docs/13-14/Olga\\_Esteve.pdf](http://fpcee.blanquerna.url.edu/Docs/13-14/Olga_Esteve.pdf)

Esteve, O., Fernández, F., Martín-Peris, E., & Atienza, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*. 4(1): 1-24. Recuperado de: <https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/Esteveetal.pdf>

Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid Autonomous Community bilingual project. En Y. Ruiz de Zarobe; J. M. Sierra y F. Gallardo (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 241-270). Peter Lang: Bern.

Galiardo López, A. (2015). Planificación lingüística y enseñanza en Andalucía: la dimensión intercultural dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 64, 102-126. DOI:10.2436/20.8030.02.118

García, O., & Kleifgen, J. (2010). Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners. New York: Teachers College Press.

García Santa-Cecilia, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas en *El español en el mundo: anuario el Instituto Cervantes* coord. por Instituto Cervantes. (35-88).

González, A. (2005). La Didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras: Algunas consideraciones. *Lenguaje y textos*, 23: 127-138. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8234>

González Ruiz, R. y C. Martínez Pasamar (1998). "Saber hablar y competencia comunicativa. Algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de E. Coseriu", *RILCE*, 14, 265-288.

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker and hearer, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), 467-477.

DOI: 10.1080/01434632.1985.9994221

Grosjean, F. (1983, 1984, 1989). Quelques réflexions sur le biculturalisme. *Pluriel*, 1983, 36, 81-91; *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon* (Bulag), 1984, 11, 86-97; y *Paroles d'Or: Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés*. 1989, 4, 3-6. Recuperado de: [https://www.francoisgrosjean.ch/bilin\\_bicult/2%20Grosjean.pdf](https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/2%20Grosjean.pdf)

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (6° ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.

Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspective of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters

Hirschfeld A. L. (2008) The Bilingual Brain Revisited: A Comment on Hagen (2008) *Evolutionary Psychology*. Volume 6(1): 182-185  
<https://doi.org/10.1177/147470490800600120>

Howard, E., Sugarman, J. and Christian, D. (2003). *Trends in two-way immersion education: A review of the research*. Washington: Center for Applied Linguistics. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483005.pdf>

Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa, en LLobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-46). Barcelona: Edelsa.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence. Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

Hymes, D. H. (1972). *The scope of sociolinguistics*. Austin: University of Texas Press.

Iñesta Mena, E., Pascual Díez, J. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum, *Aula Abierta*, 43(2). 94-101. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.001>.

Junta de Andalucía (2019). *La educación en Andalucía: cifras y datos del curso 2018-2019*. Recuperado de: [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5935\\_d\\_Educacion-Andalucia-2018-2019.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5935_d_Educacion-Andalucia-2018-2019.pdf)

Junta de Andalucía (2007). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Recuperado de: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/descargar/525/documento/1065/Actualidad39.pdf>

Junta de Andalucía (2005). *Plan para el Fomento del Plurilingüismo*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/65/5>

Kaplan, R., & Baldauf, R. (2003). *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*. Kluwer Academic.

Kaplan, R. B., Baldauf, R. (1997). A contextual and terminological basis for planning. En *Language Planning from Practice to Theory*. Bristol: Channel View Publications.

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alfonso, M. (2009). *Bilingüismo y educación: situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Mallol, C., & Alsina, M. (2017). Enfoque plurilingüe integrador: una experiencia educativa interdisciplinar en el tratamiento integrado de lenguas en la ESO. *Revista de*

*Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, (1), 45-67. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6547>

Marín-Blanco, A., Álvarez-López, G., Rivas, K., & Guixé, T. (2019). El marco normativo y la formación inicial de profesorado en España, en Valle, J. y Álvarez-López, G. (Coords.): *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Madrid: Dykinson. 153 – 177.

Marsh, D.(1994). Bilingual education & content and language integrated learning. In International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.

MECD (2016). *Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014* (Edición 2016). Web Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14.html>

MECD (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015* (Edición 2017). Web Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>

Mellado, M. L. y Bolarín, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43(2), 102-109. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5246978.pdf>

Mejía, A. (2015). Colombia: Challenges and Constraints. En Mehisto, P. y Genesee, F. (Eds). *Building Bilingual Education Systems* (pp. 225-242). Cambridge: Cambridge University Press.

Moreno García, E. (2010). El *plurilingüismo* como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, N°. 8, 120-126. Recupeardo de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628022.pdf>

Negueruela, E. (2013). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Miríada Hispánica* 6: 53–70. Recuperado de: <http://www.miradahispanica.com/revista/0014c36b8b805b3be79786b22dd44e73480b39cb.pdf>

Nekvapil, J., & Sherman, T. (2015). An introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning, *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(232), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0039>

Niemeier, S. (1999). A Cognitive View On Bilingualism And “Bilingual” Teaching And Learning. *Journal of English Studies*, I, 165-185. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/203081.pdf>

Pérez Invernón, A. (2019). El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. *Tejuelo* ,30, 13-36. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

Ramos, F. (2007). Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (2). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412007000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200003)

Reyzábal, M<sup>a</sup>. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (vol. 10, 4), 2012, pp. 63-77. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988>

Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. In T. Ricento (Ed.), *Ideology, politics and language policies: Focus on English* (pp. 9–24). John Benjamins.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *IRAL*, X (2), 209-231. Recuperado de: <https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage>

Shin, S.J. (2017). *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy*. (2ª ed.). Nueva York: Routledge.

Siguan, M., & MacKey, W. F. (1989). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities. Multilingual Matters*. Clevedon: Londres. Recuperado de: <http://www.orientblackswan.com/display.asp?isbn=978-81-250-3268-7>

Spolsky, B. (2018a). A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy*, 18(2019), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>

Spolsky, B. (2018b). Language policy: From planning to management. En Kheng, C. y Spolsky, B. (Eds.). *Un(intended) language planning in a globalising world: Multiple levels of players at work* (pp. 301–309). De Gruyter Open. <https://doi.org/10.1515/9783110518269-017>

Spolsky, B. (2017). Language policy in education: Practices, ideology, and management. En McCarty, T. y May, S. (Eds.), *Language policy and political issues in education: Encyclopedia of language and education* (pp. 1–14). DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5\\_1-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_1-2)

Spolsky, B. (Ed.). (2012). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge University Press.

Stowe, L., Haverkort, M., y Zwarts, F. (2005). Rethinking the neurological basis of language. *Lingua*, 115, 997–1042. DOI: 10.1016/j.lingua.2004.01.013

Travé González, G. (2016). La enseñanza bilingüe en Andalucía. Un estudio a partir de las voces de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 16, Julio, 2016, 51-74.

Travé González, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c4605cb7-f5f7-45dc-b0a4-a669ae01b094/re361115-pdf.pdf>

Tobón, Sergio (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ecoe Ediciones.

van Dijk, T. (2008). Critical Discourse Analysis. En Schiffrin, D, Tannen, D. y Hamilton, H. E. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (103-136). Oxford: Blackwell.

van Dijk, T. A. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum académico*, 2 (2), 15 - 47. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>

van Dijk, T.A. (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague-Paris: Mouton.

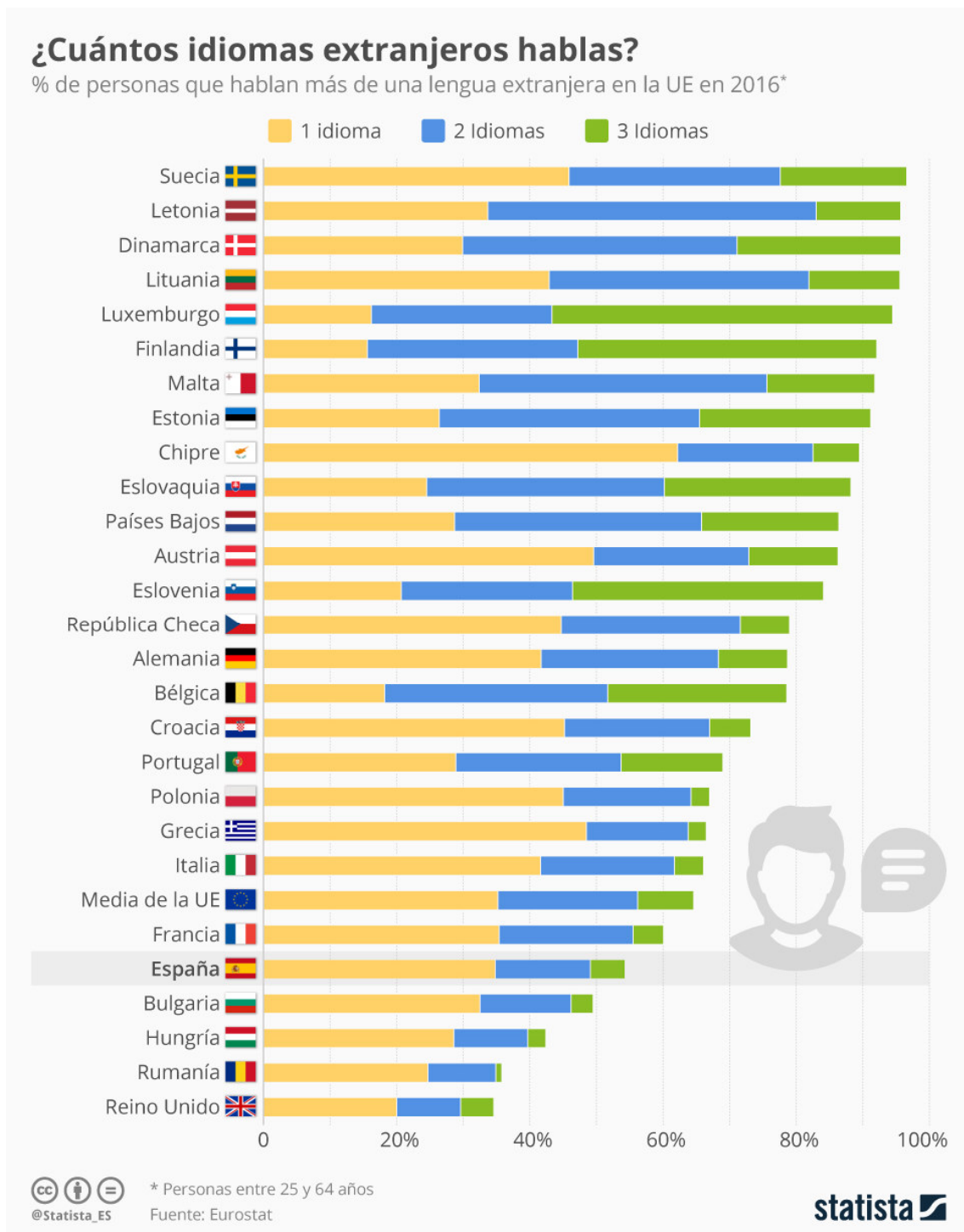
Williams, C. (2012). *Language policy, territorialism and regional autonomy*. En: Spolsky, B. ed. *The Cambridge Handbook of Language Policy*, Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 174-202.

Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Logicus-Philosophicus. Investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Madrid: Gredos. Recuperado de: <https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2014/04/wittgenstein-gredos-tractatus-investigaciones-y-sobre-certeza.pdf>

Zhou F. (2020) Chomsky: System and the Ideal Speaker–Hearer. En: *Models of the Human in Twentieth-Century Linguistic Theories*. Springer: Singapore.

## 8 Anexos

Número de idiomas extranjeros hablados. Países Unión Europea.



Fuente: Estatista en base a datos de Eurostat. Recuperado de:

<https://es.statista.com/grafico/15627/personas-que-hablan-mas-de-una-lengua-extranjera-en-la-ue-en-2016/>



Número de centros bilingües en Andalucía por provincias y total.



CENTROS BILINGÜES Y PLURILINGÜES CURSO 18/19											
PROVINCIA	TOTAL CENTROS	CEIP	IES	BILINGÜE INGLÉS	BILINGÜE FRANCÉS	BILINGÜE ALEMÁN	PLURI INGLÉS FRANCÉS	PLURI INGLÉS ALEMÁN	PLURI FRANCÉS INGLÉS	ALUM.	PROF.
ALMERÍA	112	60	52	105	1	1	1	-	4	43.510	702
CÁDIZ	144	80	64	134	3	3	-	-	4	51.965	958
CÓRDOBA	113	62	51	101	5	2	1	-	3	36.165	625
GRANADA	149	82	67	142	1	-	2	1	4	49.150	941
HUELVA	88	51	37	83	3	-	-	-	2	30.610	517
JAÉN	115	70	45	110	1	-	-	-	4	35.550	595
MÁLAGA	168	93	75	154	9	3	-	-	2	71.485	1272
SEVILLA	235	129	106	215	6	3	3	-	8	90.860	1452
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>1124</b>	<b>628</b>	<b>496</b>	<b>1044</b>	<b>29</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>31</b>	<b>409.295</b>	<b>7.062</b>

Fuente: Junta de Andalucía. Recuperado de:

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ec49545e-de1f-432c-864f-24745b2f7eaf>

Evolución de los centros bilingües en Andalucía (centros públicos y privados):

Curso	Situación actual	2017/18	2018/19	2019/20
Centros públicos de PRIMARIA	560	597	627	651
Centros públicos de SECUNDARIA	460	483	498	509
TOTAL CENTROS	1020	1080	1125	1160

Curso	Situación actual	2017/18	2018/19	2019/20
Centros públicos	1020	1080	1125	1160
Centros concertados y privados	355	387	406	413
TOTAL CENTROS	1375	1467	1531	1573

Fuente: Junta de Andalucía. Plan Estratégico de desarrollo de las lenguas. Recuperado de: [https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan\\_estrategico.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/plan_estrategico.pdf)

