

## Los programas AICLE en aulas diversas: ¿Una alternativa para todos?\*

Juan Manuel Sierra  
David Lasagabaster  
*Universidad del País Vasco*  
*Euskal Herriko Unibertsitatea*

*Este artículo aborda el reto que supone el aprendizaje de la lengua extranjera en un sistema educativo de creciente diversidad cultural y lingüística. El enfoque AICLE representa una experiencia innovadora para que todo el alumnado, independientemente de su origen, logre una mejor competencia en la lengua extranjera. Desde el análisis de las opiniones del alumnado inmigrante y autóctono se plantean una serie de reflexiones que encuentran en el enfoque AICLE una de las alternativas más eficaces para hacer frente a los retos de una escuela diversa sin excluir al alumnado inmigrante.*

Palabras clave: AICLE, inmigración, lengua extranjera.

*This article deals with the challenge that learning a foreign language poses in an ever more culturally and linguistically diverse educational system. CLIL represents an innovative approach for all students (irrespective of their origin) in order to achieve a better command of the foreign language. Taking into account the analysis of immigrant and local students' opinions, we put forward some reflections which conclude that AICLE may constitute a very effective approach when it comes to tackling the challenge of diverse classrooms without excluding immigrant students.*

Key words: CLIL, immigration, foreign language.

*Cet article relève le défi de l'apprentissage de la langue étrangère inscrit dans un système éducatif où la diversité culturelle et linguistique devient*

---

\* *Agradecimientos:* este estudio ha sido posible gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del proyecto HUM2006-09775-C02-01/FILO, así como del proyecto IT-202-07 subvencionado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

*de plus en plus importante. L'approche AICLE représente une expérience innovatrice pour que l'ensemble des élèves, quelle que soit leur origine, améliore leurs compétences en langues étrangères. À l'intérieur de cette démarche AICLE on propose une série de réflexions, partant des analyses des opinions des élèves immigrés et autochtones, qui trouve grâce à elle l'une des plus efficaces alternatives pour faire face au défi d'une école diverse n'excluant pas des élèves immigrants.*

Mots clés: AICLE, immigration, langue étrangère.

## 1. El alumnado inmigrante en el sistema educativo vasco

La presencia de alumnado inmigrante en el sistema educativo español ha sufrido una evolución imparable, de manera que las cifras aumentan año tras año. La situación es tal que, en el curso académico 2007/08, en comunidades autónomas como la catalana (11,3%), la valenciana (11,2%), la madrileña (12,4%), la riojana (12,9%) o la balear (13,6%) el porcentaje supera en todos los casos el 11%.

En el caso del contexto vasco la presencia de alumnado inmigrante, aunque menor, ha experimentado sin embargo un continuo incremento durante los últimos años en los niveles preuniversitarios, tal y como se puede apreciar en la figura 1.

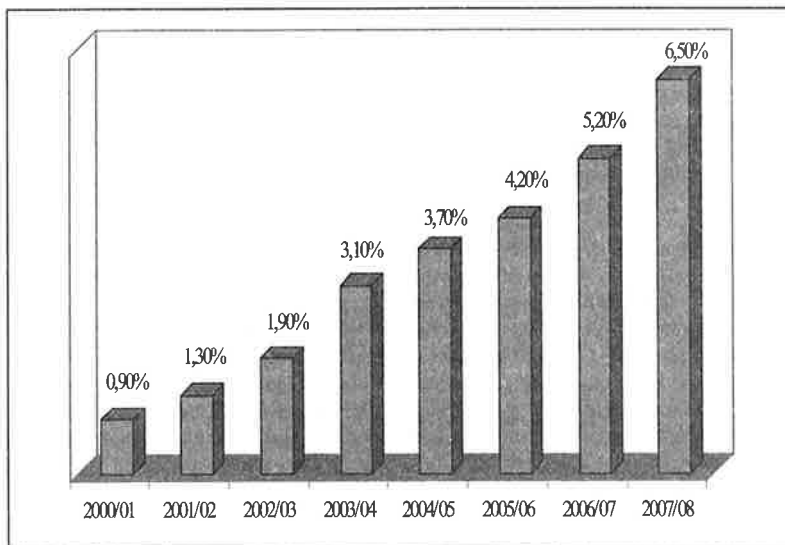


Figura 1. Evolución del alumnado inmigrante en la CAV.

En tan sólo ocho años, el porcentaje se ha visto incrementado desde un testimonial 0,9% en el curso 2000/01 hasta un 6,5% durante el 2007/08. Además, es importante considerar que los expertos en flujos migratorios sostienen que esta tendencia está lejos de remitir; de hecho, la pérdida de población autóctona se está viendo contrarrestada con el saldo positivo de la población inmigrante (Ikuspegi-Observatorio Vasco de la Inmigración, 2007). Los datos aportados por un reciente estudio (Uranga *et al.*, 2008) constatan la enorme variedad de culturas y lenguas que en la actualidad se asientan en la CAV, hasta el punto de que se han contabilizado más de 170 nacionalidades y más de 100 lenguas diversas.

Dentro del Estado español aquellas comunidades que cuentan con dos lenguas oficiales afrontan todavía un mayor reto educativo en sus aulas si cabe. De hecho, en el caso de la CAV el currículo incluye el estudio de tres lenguas obligatorias, las dos oficiales (euskera y castellano) y la lengua extranjera (inglés).

Es importante recordar que en el sistema educativo vasco existen tres modelos lingüísticos diferentes entre los que los progenitores pueden elegir para que sus hijos realicen los estudios preuniversitarios:

1. Modelo A: éste es un programa en el que todas las asignaturas se imparten en castellano excepto la asignatura de Lengua Vasca y su Literatura, la cual cuenta con aproximadamente una hora diaria de clase.
2. Modelo B: éste es un programa de inmersión temprana parcial en el que aproximadamente la mitad de las asignaturas se imparten en euskera y la otra mitad en castellano. En cualquier caso, se ha de considerar que este modelo lingüístico es el más heterogéneo y que la proporción puede variar considerablemente de un centro a otro.
3. Modelo D: se trata de un programa de inmersión temprana total en el que todas las asignaturas se imparten en euskera excepto la clase de Lengua Española y su Literatura (una hora diaria de clase aproximadamente).

Los dos modelos (el B y el D) en los que el euskera es lengua vehicular son los mayoritariamente elegidos por el alumnado autóctono, mientras que el alumnado inmigrante se inclina en mayor medida por el modelo A, especialmente en aquellos contextos sociolingüísticos donde el castellano es la lengua principal, como es el caso de Vitoria-Gasteiz, la capital de la CAV. En la tabla 1 se puede observar como, mientras entre el alumnado autóctono el modelo D es el más popular, esta tendencia se invierte entre el alumnado inmigrante que se matricula principalmente en el modelo A.

TABLA 1. MATRICULACIÓN POR MODELO LINGÜÍSTICO EN EL CURSO 2007/08.

	<i>Modelo A</i>	<i>Modelo B</i>	<i>Modelo D</i>
<i>Autóctonos</i>	26,4%	21,4%	52%
<i>Inmigrantes</i>	43%	28,9%	27,9%

La incorporación del alumnado inmigrante a los modelos B y D supone por tanto una asignatura pendiente. Ante la cada vez mayor diversidad presente en las aulas vascas, en este artículo pretendemos reflexionar, partiendo de los datos obtenidos en estudios anteriores (Ibarrarán, Lasagabaster y Sierra, 2007), sobre un segundo reto: el aprendizaje de la lengua extranjera en un sistema de creciente diversidad cultural y lingüística. Es en este marco donde el enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) puede representar una alternativa más adecuada y eficaz para que todo el alumnado, independientemente de su origen, logre una mejor competencia en la lengua extranjera. En los siguientes apartados analizaremos las reflexiones que el alumnado inmigrante y autóctono realiza sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Desde estas reflexiones se plantearán finalmente una serie de implicaciones pedagógicas que encuentran en el enfoque AICLE una de las opciones más eficaces para hacer frente a los retos de una escuela multilingüe y multicultural y cuyas aulas se caracterizan por una gran diversidad.

## 2. Actitudes y competencia lingüística en la lengua extranjera

Son pocos los estudios (Bernaus *et al.*, 2004) que hasta la fecha han examinado la cuestión actitudinal y de competencia lingüística en relación con la lengua extranjera y que hayan incluido al alumnado inmigrante en sus investigaciones. Los datos recabados en un estudio realizado en la CAV (Ibarrarán, Lasagabaster y Sierra, 2008) entre 125 alumnos de 1º de la ESO muestran que el alumnado inmigrante hace gala de actitudes más positivas hacia la lengua extranjera que sus pares autóctonos, a pesar de que estos últimos piensan que su competencia en inglés es superior.

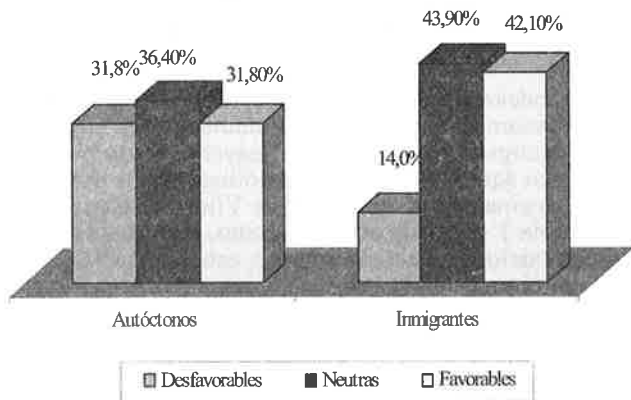


Figura 2. Actitudes hacia el inglés de alumnado de 1º de la ESO.

Como se puede apreciar en la figura 2, lo que en un primer lugar llama la atención es el bajo porcentaje de actitudes favorables hacia la lengua extranjera: 31,8% entre el alumnado autóctono y 42,1% entre el inmigrante. Además, se aprecian diferencias claras entre ambos grupos de estudiantes, de manera que los primeros muestran actitudes significativamente menos positivas hacia el inglés. Todavía más reseñable es el porcentaje de alumnado que muestra actitudes abiertamente negativas hacia el inglés, especialmente entre el alumnado autóctono (casi un tercio se engloba en la categoría de actitudes desfavorables).

Y esto es así a pesar de que el alumnado inmigrante participante en este estudio consideró que su competencia en la lengua extranjera era menor que la del autóctono, tal y como se puede observar en la figura 3. Cerca de un 46% del alumnado autóctono estima que su competencia en lengua inglesa es buena o muy buena, mientras que este porcentaje sólo alcanza al 26,4% entre el de origen inmigrante, una diferencia a todas luces sustancial. Puesto que los estudios realizados en el campo de las actitudes lingüísticas muestran habitualmente una clara correlación entre actitudes y competencia, estos resultados no dejan de ser llamativos.

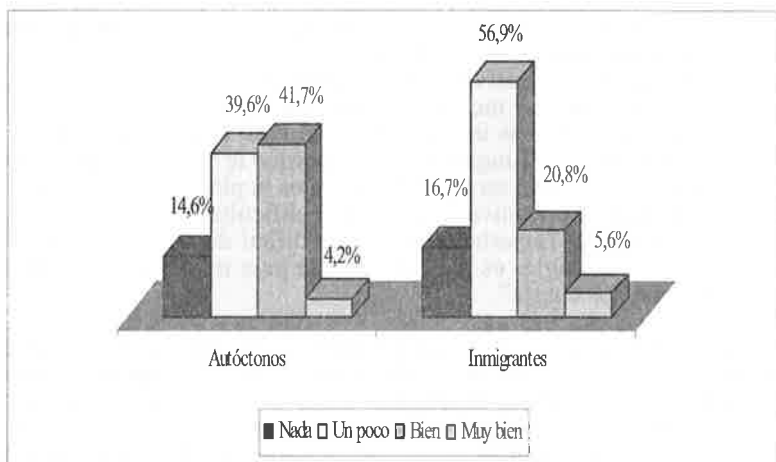


Figura 3. Valoración de la competencia en inglés de alumnado de 1º de la ESO.

En cualquier caso, lo que de estos datos se puede colegir es que el alumnado inmigrante se encuentra en principio más motivado hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que las posibles trabas lingüísticas a las que pueden tener que hacer frente en otras asignaturas disminuyen en la clase de lengua extranjera. Los contenidos de una asignatura como ciencias sociales, por poner un ejemplo, presentan mayores dificultades para aquellos alumnos cuyo conocimiento del español académico es menor. Es decir, en las clases donde el español es la lengua vehicular se observan mayores diferencias entre los propios alumnos (diferencias

debidas a los distintos niveles de competencia en español) que las que se producen en la clase de inglés, donde las diferencias no son tan marcadas debido a la baja competencia generalizada de todo el alumnado, independientemente de su lengua materna.

En el estudio de Ibarra, Lasagabaster y Sierra (2007 y 2008), además de los datos cuantitativos recabados por medio de un cuestionario, y a los que hemos hecho referencia en los párrafos anteriores, los estudiantes participantes fueron invitados a completar asimismo un apartado abierto en el que podían expresar libremente sus opiniones, sentimientos y reflexiones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Los resultados obtenidos refrendaron los datos cuantitativos, de modo que las opiniones favorables hacia el inglés fueron mucho más numerosas entre el alumnado inmigrante.

El mayor número de comentarios favorables por parte del alumnado inmigrante se concentró en tres categorías:

1. Aportaciones positivas que destacan que se trata de una lengua internacional: “Me gusta el inglés porque se habla mucho en el mundo y si voy a algún lado, seguro que hay alguien que lo sabe”; “El inglés me parece muy importante porque es de las principales lenguas a nivel mundial”.
2. Aportaciones positivas por su utilidad: “Para mí es la lengua más importante y me gustaría que hubiera más clases de inglés. Y que se le de más interés aquí en el País Vasco porque no se le da bastante”; “El inglés es bueno porque te abre muchas puertas porque ahora casi en todos los trabajos te piden hablar inglés”.
3. Aportaciones positivas a pesar de la dificultad de su aprendizaje: “El inglés es importante pero muy difícil de aprender. Pero me gusta”; “El inglés es muy importante para mí. Es un poco difícil porque nos cuesta”.

La cuestión de la dificultad que supone el aprendizaje del inglés en la escuela queda claramente reflejada si acudimos a las manifestaciones de carácter negativo aportadas por los alumnos. De hecho, la categoría con mayor número de comentarios desfavorables tiene que ver con la dificultad que entraña el aprendizaje de esta lengua: “La lengua inglesa para mí es muy difícil. No me gusta aprenderla porque no la entiendo”; “No me gusta porque no tengo tan fácil para aprender”.

Por tanto, parece claro que la cuestión que más preocupa al alumnado en relación con la lengua extranjera tiene que ver con el aprendizaje de ésta en un contexto formal como la escuela, donde su impartición únicamente como asignatura no está produciendo los resultados apetecidos, a pesar incluso de la tendencia cada vez más generalizada de incorporar la lengua extranjera al currículo desde edades tempranas (García Mayo y García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006). En el caso de la CAV prácticamente la totalidad del alumnado comienza a estudiar inglés a partir de los 6 años, pero alrededor del 70% toma contacto por primera vez a la temprana edad de cuatro años.

Los resultados obtenidos en la Prueba de Acceso a la Universidad (más conocida como Selectividad) de 2008 demuestran que los resultados obtenidos en inglés no son satisfactorios. Esta materia se convierte de este modo una vez más “en la eterna asignatura pendiente de los españoles” (Aunión, 2008: 30). Tras analizar los resultados de 20 universidades en 12 comunidades autónomas, la prueba de inglés obtienen como media más elevada un 6,2 y en seis universidades el porcentaje de alumnos suspendidos asciende al 40%. De esta manera las notas de inglés son las terceras más bajas, por detrás únicamente de las asignaturas de matemáticas y física.

### 3. El enfoque AICLE

Desde que en 1995 el Consejo de Europa promovió la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva innovadora, el enfoque AICLE ha cobrado gran importancia en muchas comunidades no sólo del Estado español, sino de otros muchos Estados europeos. Este enfoque parte de la premisa de que tanto la lengua como los contenidos no lingüísticos impartidos a través de dicha lengua deben ser objeto de aprendizaje sin predominio de uno sobre el otro:

*...esto implica la aplicación de una metodología más integradora de enseñanza y aprendizaje, y exige de los docentes una especial atención no sólo a la enseñanza de las lenguas, sino también al proceso de enseñanza en general (Eurydice, 2006: 7).*

Por lo tanto AICLE se viene definiendo como un enfoque educativo en el que se utiliza una lengua adicional para la enseñanza-aprendizaje tanto de contenido como de la propia lengua vehicular. Tanto los documentos europeos (Eurydice, 2006) como los principales teóricos de este enfoque (Coyle, 2007; Maljers, Marsh y Wolff, 2007; entre otros) reconocen que AICLE se emplea como un término genérico que incluye tanto la educación bilingüe en una lengua extranjera como los programas de inmersión.

Son muchos los autores que señalan que el paso de un modelo de enseñanza tradicional de la lengua extranjera a uno donde esta lengua se utilice como medio de instrucción es relativamente reciente en Europa y se ha comenzado a extender únicamente durante los últimos años (Van de Craen *et al.*, 2008). Sin embargo, estos autores no tienen en cuenta la rica tradición de programas bilingües implementados en los diferentes contextos bilingües de todo el mundo, desde las pioneras experiencias puestas en marcha en Canadá hasta las experiencias existentes en las comunidades bilingües españolas. Es por ello que en nuestra opinión hay una serie de cuestiones que deberían tenerse en cuenta y que ayudan a distinguir entre un enfoque AICLE y los programas de inmersión:

- La lengua utilizada en AICLE no está presente en el contexto: a diferencia de lo que ocurre en los programas de inmersión que

- se llevan a cabo en las lenguas cooficiales del Estado español, las lenguas vehiculares de los programas AICLE son extranjeras y muchos de los alumnos sólo tienen contacto con las mismas en la escuela.
- El profesorado: un porcentaje muy alto del profesorado de los programas de inmersión es nativo y tiene un altísimo grado de competencia en la lengua vehicular, mientras que esto no es así en la gran mayoría de los casos en programas AICLE.
  - Los materiales: en los programas de inmersión los materiales utilizados son diseñados para hablantes nativos, mientras que en AICLE se utilizan en muchas ocasiones materiales adaptados.
  - El objetivo lingüístico: los programas de inmersión tienen como objetivo alcanzar una competencia en la L2 similar a la del hablante nativo, mientras que la realidad muestra que este objetivo es todavía difícilmente alcanzable en los programas AICLE.
  - Alumnado inmigrante: la presencia de alumnado inmigrante es habitual en las aulas de inmersión de las comunidades autónomas bilingües españolas, mientras que es todavía escasa (e incluso nula en muchas ocasiones) en los programas AICLE.

Por lo tanto, en este artículo utilizaremos AICLE entendido como la impartición de contenidos por medio de la utilización *de una lengua extranjera*. El acrónimo castellano AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) ya recoge esta especificación, mientras que el acrónimo inglés que se utiliza habitualmente en la literatura CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) no limita el tipo de lengua, lo que produce la confusión a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior.

En cualquier caso, el objetivo claro que subyace a la puesta en marcha de estas experiencias educativas radica en tratar de mejorar la competencia en lenguas extranjeras, que al como hemos visto representa uno de los grandes déficits del alumnado español, que en general alcanza una competencia excesivamente baja. En el caso concreto del Estado español, Muñoz y Navés (2007) distinguen tres tipos de tendencias dentro del enfoque AICLE:

1. El proyecto bilingüe y bicultural: este proyecto surge del acuerdo entre el Ministerio de Educación español y el British Council para la implementación de un currículo integrado hispano-británico, conocido como *The Bilingual and Bicultural Project*. El objetivo consiste en incrementar el nivel de competencia lingüística del alumnado en las escuelas públicas, al tiempo que los discentes tienen la oportunidad de cursar un currículo bilingüe y bicultural.
2. Plan de fomento del multilingüismo: en el 2005 la Comunidad Autónoma de Andalucía aprobó el Plan de Fomento del Plurilingüismo. El plan contempla la utilización de cinco lenguas extranjeras (a saber, inglés, italiano, portugués, francés y alemán) como lenguas vehiculares.



3. Trilingüismo en comunidades bilingües: en el caso de las comunidades españolas con lenguas cooficiales, la puesta en marcha de programas AICLE supone la transición de un programa bilingüe a uno multilingüe. Este es el caso de la CAV, comunidad en la que nos centraremos en este artículo. En este caso, el objetivo radica en que las tres lenguas presentes en el currículo sean utilizadas como medio de instrucción en distintos porcentajes.

La implementación de la metodología AICLE está muy extendida por la geografía europea, tal y como recogen Maljers, Marsh y Wolff (2007), quienes presentan una revisión de las diferentes implementaciones de AICLE en 20 países e indican que su extensión está sorprendiendo incluso a sus más fervientes defensores. El resultado de esta nueva coyuntura es que un enfoque que hasta muy recientemente estaba limitado en muchos casos a una élite, en la actualidad se está incorporando de manera exponencial en muchos sistemas educativos europeos.

Los defensores de este enfoque esgrimen una serie de razones para fundamentar su puesta en marcha. Desde un punto de vista psicolingüístico las clases de AICLE son escenarios ideales para que se produzca la adquisición mediante una comunicación auténtica que puede propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa. Como señala Dalton-Puffer (2008: 3), el AICLE permite que los beneficios del enfoque comunicativo se incorporen mediante el aprendizaje por tareas, ya que esta metodología se puede entender como una gran tarea que posibilita el uso de la lengua extranjera para una comunicación auténtica. Asimismo, estos supuestos beneficios lingüísticos que fomenta el AICLE se ven incrementados por beneficios cognitivos, ya que la necesidad de utilizar la lengua extranjera como medio de comunicación y aprendizaje conlleva un esfuerzo cognitivo adicional al de aprender estos mismos contenidos en su lengua materna. De este modo, el enfoque AICLE explota en mayor medida la plasticidad cerebral del alumnado y por tanto posibilita la formación de “mejores” cerebros (Van de Craen *et al.*, 2008).

Finalmente, también se arguyen beneficios en el ámbito afectivo, en el sentido de que su implementación fomenta mejores actitudes y una mayor motivación hacia no sólo el aprendizaje de la lengua extranjera, sino también hacia todas las lenguas que constituyen el bagaje lingüístico de cada alumno.

En el caso de la CAV, los estudios realizados, aunque no muy numerosos, demuestran que los beneficios de este enfoque abarcan desde la competencia lingüística, hasta la mejora actitudinal o el aprendizaje de contenidos. Egiguren (2006) constató que el enfoque AICLE permitió a alumnos que habían comenzado a estudiar inglés 4 años más tarde (a la edad de 8) alcanzar la misma competencia que quienes habían comenzado a aprender esta lengua a los 4. Los primeros contaban con dos horas de AICLE en plástica y tan sólo un año y medio después ya habían alcanzado el nivel de sus pares que habían comenzado el aprendizaje de la lengua extranjera 4 años antes, pero quienes sólo habían estudiado inglés como asignatura.

Los resultados obtenidos por Lasagabaster (2008) siguen en la misma línea y demuestran que alumnado de 3º de ESO que había cursado AICLE superaba en las pruebas de inglés a alumnado un año mayor (4º de ESO) que sólo había estudiado inglés como asignatura. Por tanto, estos estudios vendrían a corroborar los beneficios lingüísticos del AICLE.

En el ámbito cognitivo el estudio realizado por Garagorri *et al.* (2003) muestra que los alumnos que siguieron la asignatura de ciencias sociales en inglés desde los 4 años superaban en la prueba de esta materia realizada en euskera a sus pares, quienes siempre habían cursado esta asignatura en euskera. La prueba se efectuó cuando todos los participantes en el estudio cursaban 3º de la ESO. Este estudio vendría a confirmar que los contenidos estudiados en inglés se pueden transferir al euskera, pero que además la motivación adicional que supone el enfoque AICLE tanto para el profesorado como para el alumnado redundaba en una mejor asimilación de dichos contenidos. Así, los beneficios cognitivos parecerían también confirmarse.

Finalmente, y con relación a los beneficios afectivos, Lasagabaster y Sierra (en preparación) observaron que los alumnos que seguían un enfoque AICLE mostraban actitudes más positivas, no sólo hacia el inglés, sino también hacia el euskera y el castellano. Así se vendría a corroborar que este enfoque redundaba en mejores actitudes hacia el aprendizaje de lenguas en general.

A pesar de estos supuestos beneficios, un gran hándicap de la puesta en marcha de estos programas tiene que ver con la escasísima participación de alumnado inmigrante en los mismos, lo que nos conduce al último apartado, es decir, a las implicaciones pedagógicas.

#### 4. Implicaciones pedagógicas

El sistema educativo vasco presenta una dificultad añadida con respecto a otras comunidades autónomas debido a la presencia de una lengua (el euskera) que, además de suponer una lengua adicional para el alumnado inmigrante, es tipológicamente muy distante del español. Es por ello que la generalización de programas bilingües que se ha producido en la CAV se encuentra con el reto de la incorporación del alumnado inmigrante (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2007), ya que éste cursa sus estudios mayoritariamente en el modelo A: éste es un modelo educativo en el que el español es la lengua de instrucción y donde las muchas investigaciones pergeñadas demuestran recurrentemente que el grado de competencia logrado en euskera es muy bajo, por no decir prácticamente inexistente en muchas ocasiones. Esta situación supone de hecho una discriminación a la hora de su integración en la comunidad de acogida. Éste es por tanto un primer obstáculo lingüístico al que debe enfrentarse el alumnado inmigrante.

Como viéramos en el segundo apartado, las actitudes del alumnado inmigrante hacia la lengua extranjera son más positivas que las de sus pares autóctonos, a pesar de que los primeros consideran que, en general,

su competencia en inglés es más baja. La realidad muestra que en la actualidad el alumnado inmigrante está ausente de los nuevos programas innovadores que siguen un enfoque AICLE, de manera que nuevamente se ven excluidos de poder beneficiarse lingüísticamente de las posibilidades que les ofrece el sistema educativo vasco.

Este segundo obstáculo lingüístico supone que esta parte de nuestro alumnado (cuya presencia en nuestras aulas es cada vez más numerosa) puede perder un nuevo tren. En concreto existe un riesgo evidente de que las experiencias AICLE queden limitadas a un alumnado autóctono y, de alguna forma, seleccionado para participar en las mismas. En algunos países europeos (Eurydice, 2006) el alumnado participante en estas experiencias ha sido sometido a la evaluación de conocimientos generales (lengua materna o matemáticas, por ejemplo). Y esta misma tendencia se ha seguido en la CAV hasta el curso 2008/09, ya que con anterioridad el acceso a estos programas AICLE pasaba por la evaluación de sus conocimientos en euskera, castellano e inglés, con lo que obviamente se producía un sesgo elitista en la composición del alumnado de estas experiencias innovadoras. Y naturalmente el acceso del alumnado inmigrante quedaba cercenado. Se puede comprender que en los estadios iniciales de implementación se tomen ciertas cautelas para un bautismo exitoso de la experiencia educativa que se pretende implantar, pero esto no debe en ningún caso llevar a la generalización de este sistema de selección del alumnado.

Somos conscientes de que un sistema trilingüe supone disponer de medios humanos, materiales y económicos adecuados que hagan posible una implementación exitosa, pero se debe tratar de eliminar aquellas trabas que impidan el normal desarrollo de una educación inclusiva y plurilingüe de calidad. Los estudios realizados en la CAV parecen confirmar que la mejora lingüística y actitudinal de quienes participan en experiencias AICLE es patente, por lo que la inclusión del alumnado inmigrante redundaría en unas mejores actitudes hacia las otras lenguas del currículo, especialmente hacia la lengua minoritaria. El alumnado inmigrante ya hace gala de actitudes favorables a la lengua extranjera, por lo que es fundamental aprovechar esta circunstancia para fomentar su participación en este tipo de experiencias.

A pesar de la reciente implementación del AICLE en las aulas de nuestro país, ya contamos con propuestas concretas (Cots *et al.*, en prensa) que, desde un enfoque comunicativo centrado en las tareas y proyectos (Estaire y Zanón, 1994; Sierra, 2008) posibilitan una acción pedagógica que fomenta el multilingüismo y la competencia comunicativa intercultural. Las tareas y proyectos interculturales, además de integrar los contenidos objeto de aprendizaje, incorporan en su estructura la reflexión sobre distintas lenguas y realidades culturales.

La riqueza cultural y lingüística que nuestro alumnado inmigrante puede aportar al enfoque AICLE representa un potencial al que no podemos ni debemos renunciar. Este enfoque, junto con las propuestas más educativas de la enseñanza de la lengua mediante tareas, pueden contribuir a mejorar la calidad educativa de nuestros centros y a hacer posible una escuela más inclusiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aunión, J.A. (2008). "La Selectividad deja en evidencia el bajo nivel en matemáticas". *El País*, 19 de julio de 2008, p. 30.
- Bernaus, M., Masgoret, A.M., Gardner, R.C. y Reyes, E. (2004). "Motivation and attitudes toward learning languages in multicultural classrooms". *International Journal of Multilingualism*, 1, 75-89.
- Cots, J. M., Ibarra, A., Irún, M., Lasagabaster, D., Llurda, E. y Sierra, J.M. (en prensa). *Reflexiones y propuestas didácticas para contextos escolares multilingües: el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural*. Barcelona: Horsori.
- Coyle, D. (2007). "Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543-562.
- Dalton-Puffer, C. (2008). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classes*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Egiguren, I. (2006). *Atzerriko hizkuntza goiztiarraren eragina gaitasun eleaniztunean*. Tesis doctoral sin publicar. Vitoria-Gasteiz. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning classwork. A task-based approach. A handbook for the English classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Garagorri, X., Elorza, I., Lindsay, D., Arzamendi, J. y Etxeberria, J. (2003). "Eleanitz-English: Gizarte Zientziak ingelesez". *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 49, 79-97.
- García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M.L. (Eds.) (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ibarra, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.
- Ibarra, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2008). "Multilingualism and language attitudes: Local versus immigrant students' perceptions". *Language Awareness*, 17.
- Ikuspegi - Observatorio Vasco de la Inmigración (2007). *Panorámica de la inmigración*. Bilbao: Ikuspegi - Observatorio Vasco de la Inmigración
- Lasagabaster, D. (2008). "Foreign language competence in content and language integrated courses". *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42. Disponible en Internet: <http://www.bentham.org/open/toalj/index.htm>.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (en preparación). "The effect of CLIL programmes on language attitudes".
- Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.) (2007). *Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the European spotlight*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Muñoz, C. (Ed.) (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. y Navés, T. (2007). "Spain". En A. Maljers, D. Marsh y D. Wolff (Eds.) *Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the European spotlight* (160-165). Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Sierra, J.M. (2008). *Una programación por proyectos en un aula universitaria: aportaciones a los diseños curriculares de lengua inglesa basados en tareas*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Uranga, B., Aierdi, X., Idiazabal, I., Amorrortu, E., Barreña, A. y Ortega, A. (2008). *Lenguas e inmigración*. Bilbao: UNESCO Etxea Amarauna - IKUSPEGI, Observatorio Vasco de la Inmigración.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., Mondt, K. Allain, L. (2008). "European multilingual language policies in Belgium and policy-driven research". En K. Lauridsen y D. Toudic (Eds.) *Languages at work in Europe* (pp. 135-147). Göttingen: V&R Press.