

Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿Qué piensan los profesores?

Between egalitarianism and diversity in CLIL programmes: What do teachers think?

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613>

Víctor Pavón Vázquez

<https://orcid.org/0000-0003-3063-1746>

Universidad de Córdoba

Virginia Vinuesa Benítez

<https://orcid.org/0000-0002-4766-2891>

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

En las dos últimas décadas hemos asistido a un debate sobre los retos y los beneficios asociados al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), así como sobre algunos potenciales problemas derivados de su aplicación. De hecho, han aparecido opiniones alertando de la posibilidad de que este enfoque pueda producir diferencias entre los alumnos, favoreciendo a los que están mejor preparados y dejando de lado a los que no lo están. Esta postura viene avalada por estudios, en su mayoría cuantitativos, que tratan de demostrar que este enfoque puede provocar desigualdades en el aula. Creemos que para enriquecer el conocimiento sobre el alcance de estos posibles problemas resulta beneficioso contar con el conocimiento de primera mano de los profesores. Con este fin, se han analizado las respuestas de 376 profesores de todas las regiones monolingües de España y de todos los tipos de enseñanza (pública, concertada y privada) para conocer su percepción sobre si AICLE fomenta la segregación y la desatención de los alumnos desfavorecidos. Los datos de naturaleza cualitativa obtenidos proporcionan información relevante y complementaria sobre el papel desempeñado por la extracción social de los alumnos y el grado de satisfacción de los profesores con la forma en que el AICLE aborda las cuestiones relacionadas con la igualdad y la inclusión. Los resultados de este análisis muestran que existen

notables diferencias en las percepciones de los profesores, pero al mismo tiempo indican que son conscientes claramente de las medidas que deben adoptarse para evitar que surjan estos posibles problemas.

Palabras clave: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, igualdad, estatus socioeconómico, segregación, diferencias de aprendizaje, preocupaciones del profesorado.

Abstract

Voices have been raised warning of the possibility that the approach Content and Language Integrated Learning (CLIL) may produce some differences between students, favouring those who are better prepared and leaving aside those who are not. This position is supported by studies, mostly quantitative, which try to demonstrate that this approach can lead to inequality in the classroom. We believe that to enrich knowledge about the extent of these potential problems it may be beneficial to have first-hand knowledge from teachers. To this end, the responses of 376 teachers from all monolingual regions of Spain and from all types of education (public, charter and private) were analysed to find out their perceptions of whether CLIL encourages segregation and neglect of disadvantaged students. The data obtained are quantitative in nature, providing relevant and complementary information on the role played by students' social extraction and the degree of teacher satisfaction with how CLIL addresses issues related to equality and inclusion. The results of this analysis show that there are notable differences in teachers' perceptions, but at the same time indicate that teachers are explicitly confident about the measures that need to be taken to prevent these potential problems from arising.

Key words: Content and Language Integrated Learning, egalitarianism, socio-economic status, segregation, learning differences, teachers' concerns.

Introducción

La aparición del enfoque educativo conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) ha supuesto un cambio en el posicionamiento y la consideración del aprendizaje de lenguas extranjeras

(Cenoz, Genesee y Gorter, 2013; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2013). A pesar de sus supuestos beneficios, no es fácil encontrar un consenso sobre los resultados de estos programas (Bauer *et al.*, 2021; Cenoz, Genesee y Gorter, 2013; Cumming, 2012; Dalton-Puffer, 2008; Dalton-Puffer *et al.*, 2014; Dalton-Puffer, 2018; Pérez-Cañado, 2018; Pérez-Cañado, 2020; Rodríguez Bonces, 2012; San Isidro, 2019).

Especialmente en el contexto español, ha habido algunas voces que han alertado de las sombras y peligros de la implantación del AICLE, independientemente de sus características (Anghel, Cabrales y Carro, 2016; Bruton, 2011, 2013, 2015; Martín Rojo, 2015; Paran, 2013), o al menos han desvelado algunos aspectos negativos (Mediavilla *et al.*, 2019; Rumlich, 2020; Sanjurjo, Fernández y Arias, 2017; van Mensel, 2020). En general, estas opiniones críticas tienen en común la afirmación de que los resultados son mayores porque los alumnos son mejores desde el principio, por lo que no se puede atribuir el éxito al programa bilingüe (Broca, 2016; Relaño, 2015). En la misma línea, a nivel internacional, de Courcy, Warren y Burston (2002), Kuchah y Kuchah (2018), Landau, Albuquerque y Siqueira (2021), Rodríguez Bonces (2012), y van Mensel (2020) sostienen que en un programa bilingüe existe una clara relación entre la existencia de un estatus socioeconómico (ESE) bajo y la obtención de malos resultados académicos.

Dado que la mayor parte de los datos empíricos disponibles son de naturaleza cuantitativa, coincidimos con San Isidro y Lasagabaster (2020) en que “la investigación futura debería centrarse en estudios cualitativos longitudinales” (p. 14), aceptando y valorando los estudios en los que la atención se centra más en la interpretación, la flexibilidad, la experiencia y la contextualización de la investigación. Este artículo pretende explorar dos cuestiones principales: si los profesores perciben diferencias en el rendimiento de los alumnos en función de las diferencias en el ESE de sus familias, y si AICLE satisface adecuadamente las necesidades de los alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje. Además, también abordaremos las soluciones sugeridas por los profesores para proporcionar un apoyo adecuado a los alumnos con capacidades diferentes y garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo. Con el fin de extraer conclusiones valiosas sobre estas dos importantes cuestiones, se pidió a un número considerable de profesionales con experiencia en la enseñanza bilingüe que expresaran sus opiniones libremente y sin restricciones.

Antecedentes teóricos

La cuestión de la selección en AICLE

A la hora de evaluar los programas de educación bilingüe y AICLE, los resultados pueden ser diferentes en función del entorno socioeconómico en el que se ubiquen (Lancaster, 2018) o de si se encuentran en un entorno rural o urbano (Alejo y Piquer- Píriz, 2016; Pavón, 2018), En cualquier caso, parece claro que ya sea por un motivo u otro, la plena igualdad de acceso a la educación bilingüe es muy difícil de conseguir: “AICLE tiene todavía un largo camino por recorrer para convertirse en general y sigue dependiendo excesivamente de la autoselección de los alumnos” (San Isidro, 2019, p. 35); lo que parece determinar el grado de eficacia en función de quién lo reciba.

En este contexto, dentro de las áreas de AICLE que se están investigando, cobra cada vez más importancia el estudio de las razones por las que alumnos con diferentes características sociales y educativas puede que no lleguen a alcanzar los mismos objetivos: “También se ha prestado atención a la igualdad: a la elegibilidad de alumnos de diferentes estratos sociales, a su selección abierta o encubierta, y al desgaste gradual de los menos favorecidos” (Lorenzo, Granados y Rico, 2020, p. 2). El concepto de “igualdad” se entiende aquí como la creencia o la práctica de la idea de que todas las personas deben tener los mismos derechos y oportunidades.

En cuanto a un posible problema de autoselección asociado al estatus socioeconómico (ESE) de los alumnos, Mediavilla *et al.* (2019) afirman que el ESE desempeña un papel importante a la hora de valorar la tipología de los alumnos de los centros bilingües, ya que estos alumnos proceden de familias con un mayor estatus profesional por parte de sus padres y con mayores posibilidades de exposición extramural. Además, van Mensel (2020) concluye en un estudio sobre la tipología de los alumnos AICLE y no AICLE en Bélgica que los alumnos con un nivel socioeconómico más alto tienden a elegir en mayor medida la educación bilingüe. Como podemos observar, este tipo de crítica posiciona el elemento socioeconómico como uno de los factores centrales que afectan a la elección de la educación por parte de las familias.

Otro aspecto importante relacionado con la posible diferenciación entre alumnos AICLE y no AICLE es el hecho de que las familias desempeñan un papel importante en la decisión de aprender o no en un programa bilingüe (Parkes y Ruth, 2011). El papel de las familias, por tanto, no debe subestimarse en absoluto. En un estudio comparativo sobre las motivaciones y actitudes de alumnos y padres hacia el AICLE, San Isidro y Lasagabaster (2020) llegaron a la

conclusión de que el nivel de motivación de las familias con alumnos AICLE era superior al de las familias con alumnos no AICLE: “Esto posiblemente tenga que ver con el mayor nivel socioeducativo de los padres de alumnos AICLE junto con el mayor nivel de motivación de los padres en el grupo AICLE” (p. 13).

Estatus socioeconómico y capacidades del alumno

A la hora de abordar la evaluación del ESE en la enseñanza bilingüe y AICLE, la influencia y el valor que debe darse a la importancia del componente socioeconómico ha provocado un posicionamiento frontal entre dos formas de juzgar este aspecto. Por un lado, encontramos aquellas conceptualizaciones de AICLE que afirman que proporciona un enfoque igualitario del aprendizaje de lenguas extranjeras para todos los alumnos (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Marsh, 2002). Por otro lado, otros autores (Bruton, 2011, 2013, 2015; Paran, 2013; Rumlich, 2020), afirman que AICLE atrae a los alumnos más aventajados y, por tanto, fomenta una especie de elitismo educativo que favorece a los que han tenido recursos para avanzar en el aprendizaje de lenguas extranjeras y perjudica a los alumnos que no han tenido esas posibilidades. Así, según estos autores, los alumnos que acaban matriculándose en programas bilingües en los que existe autoselección tienden a obtener mejores resultados que la mayoría de los estudiantes.

En línea con esta visión negativa, podemos encontrar opiniones que alertan sobre la relación entre la obtención de malos resultados y la existencia de un nivel socioeconómico bajo en los alumnos AICLE en comparación con los no AICLE (Anghel, Cabrales y Carro, 2016; Sanjurjo, Fernández y Arias, 2017). Por el contrario, otros autores afirman que no existen diferencias significativas en función del diferente ESE entre alumnos AICLE y no AICLE (Hallbach e Iwaniec, 2020; Lorenzo, Granados y Rico, 2020, Pérez-Cañado, 2016; Rascón y Bretones, 2018; Shepherd y Ainsworth, 2017).

Otro aspecto controvertido de AICLE es que los alumnos de entornos socioeconómicos más bajos suelen ser menos capaces de afrontar la competencia lingüística académica y disciplinar. En esta situación, es esencial que los centros propongan una respuesta para superar los problemas lingüísticos que puedan comprometer los objetivos de aprendizaje de todo el programa. En este sentido, la atención al desarrollo de lenguajes disciplinares o pluriliteracidades (pluriliteracies en inglés) se apunta como un enfoque muy eficaz para reducir este déficit (Coyle y Meyer, 2021).

Sin embargo, existe un último aspecto problemático relacionado con las características de los alumnos, independientemente de su nivel socioeconómico. Hoy en día, uno de los principales problemas para cualquier propuesta educativa es que bajo el paraguas de “necesidades especiales” podemos encontrar una gran variedad de problemáticas. Por ejemplo, alumnos con problemas físicos y cognitivos (Rieser y Mason, 1990), alumnos multiétnicos (Blair *et al.*, 1999), alumnos con problemas emocionales debidos a problemas familiares (Christenson, 1992), o alumnos con alta o baja capacidad de aprendizaje (Sebba y Ainscow, 1996). Parece claro que una de las mayores dificultades del enfoque AICLE es ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a alumnos con diferentes capacidades y, sobre todo, a alumnos con necesidades especiales (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2016). Aunque existen proyectos prometedores en el ámbito de la atención a la diversidad en AICLE como el proyecto ADIBE (adibeproject.com), en general, no son frecuentes las investigaciones específicas, directrices y sugerencias sobre cómo abordar esta realidad en el AICLE (Benito, 2014; Madrid y Pérez-Cañado, 2018; véase el número especial de la Revista Internacional de Educación Bilingüe y Bilingüismo sobre el proyecto ADIBE en 2021). Además, la importancia de la atención a este tipo de alumnado es crucial para evitar problemas de segregación y elitismo. Muchas familias pueden pensar que el aprendizaje de sus hijos se ralentizará al compartir aula con alumnos que necesitan atención especializada, por lo que puede que finalmente opten por matricular a sus hijos en otros centros en los que no haya este tipo de alumnos (de Courcy *et al.*, 2002).

Método

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es investigar, a través del análisis de las opiniones de profesores experimentados, cómo perciben los profesores los programas AICLE y cómo se tratan las diferentes características de los alumnos en estos programas. Más concretamente, se han establecido tres preguntas de investigación:

1. ¿Hasta qué punto creen los profesores que el AICLE puede llegar a segregar a los alumnos y si puede existir una relación entre el estatus socioeconómico y el éxito en AICLE?
2. ¿Hasta qué punto están satisfechos los profesores con la forma en que AICLE trata a los alumnos con diferentes capacidades de aprendizaje?
3. ¿Qué medidas deberían tomarse para favorecer la igualdad, la equidad y la inclusión en AICLE?

Diseño de la investigación

Hemos optado por un paradigma interpretativo ya que creemos que los estudios cualitativos pueden contribuir a ofrecer un enfoque útil e interesante que cada vez gana más terreno en el campo de la educación, y que ayuda a reconocer “una comprensión profunda de los diversos contextos y contingencias en la enseñanza de lenguas” (Zappa- Hollman y Duff, 2019, p. 1030).

También creemos que aportar datos cualitativos de un grupo numeroso de participantes ayudará a complementar la interpretación de los hallazgos de estudios puramente cuantitativos, al ofrecer una visión más interna y personal de una realidad educativa determinada. Más allá de recoger un gran número de respuestas más o menos específicas, el interés de este estudio, por tanto, era recoger sus opiniones y puntos de vista desde un punto de vista más reflexivo, interpretativo y valorativo.

Contexto y participantes

Los datos se han extraído de una investigación de ámbito nacional que se publicará sobre la calidad de los programas de enseñanza bilingüe dirigida por los autores del estudio que aquí se presenta. Parte de la gran cantidad de datos recogidos se relacionaban directamente con sus percepciones sobre posibles problemas de segregación en los programas AICLE, datos que fueron analizados específicamente para abordar esta cuestión. Los participantes en el estudio eran profesores que trabajaban en centros bilingües de distintas regiones españolas. 421 profesores de educación primaria participaron en el estudio, cuyo objetivo era conocer la valoración general de los profesores sobre los programas bilingües en los que participaban. Entre las diferentes preguntas, se pidió a los profesores que respondieran abierta y reflexivamente a estas dos relacionadas con el ámbito del estudio: a) ¿conduce la educación bilingüe a la segregación?; b) ¿está de acuerdo con las críticas a la educación bilingüe? En ambos casos se les invitaba a motivar su respuesta. Las preguntas se formularon en español, pero se dejó abierta la posibilidad de que respondieran en inglés o en español. También se informó a los profesores de que la investigación cumplía los compromisos éticos de la investigación científica en el campo de la educación, y de que los investigadores garantizaban la privacidad de los alumnos y la confidencialidad de los datos recogidos.

Se excluyeron del análisis las respuestas de varios profesores porque no cumplían dos condiciones esenciales. Una era ser especialista en lenguas extranjeras, ser especialista en contenidos o ser ambas cosas a la vez; y la segunda, trabajar en una comunidad monolingüe. El número final de profesores fue de 376. El 73,7% eran profesores de lengua extranjera y contenidos, el 17% enseñaban sólo contenidos y el 9,3% sólo la lengua extranjera. El 79,2% eran profesores de centros públicos y el 20,8% de centros concertados. Su nivel lingüístico oscilaba entre B2 y C2, más concretamente, el 17% de los profesores tenía un nivel C2, el 67,8% tenía un nivel C1 y el 15,2% de los profesores tenía un nivel B2. Además, el 26,3% de los profesores afirmaron que tenían un conocimiento muy bueno del programa AICLE en el que participaban, el 21,3% que su conocimiento era bueno, el 36,7% dijo que era medio y el 15,7% afirmó que no tenía un buen conocimiento. Se trata de una información interesante para la posterior interpretación de los resultados, ya que sólo menos del 16% de los profesores alegaron que no conocían bien el programa. Las regiones oficialmente bilingües se dejaron fuera por su falta de respuestas en comparación con las de las comunidades monolingües y porque representan realidades diferentes. En estas regiones hay dos lenguas oficiales y la lengua extranjera como lengua adicional, a diferencia de las comunidades monolingües, donde sólo hay una lengua materna y una lengua adicional.

Procedimiento de recogida de datos

La encuesta a partir de la cual se han recogido los datos consistió en un cuestionario de 36 ítems distribuido online. Los temas abarcaban cuestiones sobre aspectos organizativos, de gestión o metodológicos, y una pregunta específica para averiguar si consideraban que los programas bilingües fomentaban la segregación, cuestión que obviamente se convirtió en nuestra búsqueda guía en el análisis. Este cuestionario incluía también una sección abierta en la que los encuestados podían expresar sus opiniones sobre distintos aspectos abordados en las preguntas. Los datos analizados en este artículo corresponden a las respuestas proporcionadas por los profesores en esta sección abierta específicamente sobre el tema relativo a la existencia de una posible segregación. Queremos dejar claro que los investigadores han hecho un especial esfuerzo por recoger las opiniones de la forma más neutra posible, asegurándonos de que la traducción de una lengua a otra no estuviera contaminada por consideraciones subjetivas.

En lugar de adoptar suposiciones previas sobre la variación temática que podría encontrarse en los extractos de los profesores, hemos seguido un enfoque inductivo de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) para generar teoría a partir de los datos. No se generaron categorías previamente, la codificación se realizó de forma inductiva, a partir de la exploración de los datos. Dos investigadores realizaron el análisis de las respuestas de los profesores por separado. Cada uno de ellos fue agrupando las opiniones de los profesores en términos de frecuencia y similitud; posteriormente, se compararon y consensuaron las categorías, temas y subtemas identificados. De un primer análisis de las respuestas de los profesores surgieron tres temas principales: la posible existencia de segregación en el AICLE, la atención a la diversidad y las posibles soluciones, que se convirtieron en los objetivos de este estudio. A partir de estas tres dimensiones, se atribuyeron a cada una de ellas diferentes divisiones temáticas y subtemáticas emergentes en vista de la especificidad de los comentarios de los profesores (véase la Tabla I).

TABLA I. Diferentes divisiones temáticas y subtemáticas emergentes en vista de la especificidad de los comentarios de los profesores

Codificación	Temas emergentes	Sub-temas emergentes
Segregación y ESE	Reconocimiento de la segregación	Falta de seguimiento a los alumnos más retrasados, mala organización, consideraciones geográficas, impacto sobre la motivación, inmigrantes.
	Importancia del ESE	Razones socioeconómicas y culturales, falta de apoyo, sentido de inferioridad.
	Puntos de vista positivos	La segregación es natural, grandes oportunidades, fructífera, lingüísticamente gratificante, intrínsecamente buena.
Atención a la diversidad	Fallo para enfrentarse a la diversidad	Estudiantes desfavorecidos, se sienten fuera del programa, sensación de abandono y frustración.
	Ineficiente	Necesidades especiales, incorporación tardía, mala gestión, problemas con la lengua materna.
	Falta de apoyo	Falta de recursos, falta de apoyo específico, necesidad de medidas compensatorias.
Soluciones	Organización	Posibilidad de elegir, itinerarios flexibles, posibilidad de abandonar, inicio temprano, reducción del contenido en la lengua extranjera, continuidad entre los niveles, igualdad con la educación no bilingüe, más inversión.
	Definición	Información a las familias, nombre correcto, control de calidad, no obligatoria, (pero) obligatoria para todos.
	Apoyo	Colaboración entre profesores, apoyo individual, grupos pequeños, más apoyo lingüístico, profesores cualificados.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

A continuación, se detallan los datos obtenidos a partir de las opiniones de los profesores. Los resultados cualitativos de este estudio se presentan siguiendo la codificación establecida por las tres preguntas de investigación planteadas. Las citas se han seleccionado y etiquetado de acuerdo con esta categorización de códigos y con los temas y subtemas emergentes identificados. Todas las citas se han identificado con un código (T1, T2, ...). Al principio de cada sección también se muestra un análisis cuantitativo de la frecuencia de aparición de las categorías.

Segregación y ESE

Desde el principio, pudimos encontrar comentarios negativos sobre la falta de igualdad en los programas AICLE. El concepto “segregación” aparecía en el 73% de los comentarios de los profesores, y el 68% de los comentarios negativos incluían el término “estatus socioeconómico”. Así, algunos profesores señalaron claramente que estos programas son segregadores: “La educación bilingüe es segregadora, muchos alumnos se quedan atrás”. (T12). Además, algunos de estos comentarios incluían graves afirmaciones negativas, aludiendo a la falta de oportunidades para todos los alumnos y, probablemente por todo ello, a la ausencia de un grado obligatorio de calidad: “Todo esto, en mi opinión, ha hecho que el resultado sea un desastre. Un gran nombre, pero muy poca calidad”. (T4).

Al analizar las razones por las que algunos profesores argumentaban que la educación bilingüe es en esencia segregadora, la mayoría de sus opiniones hacían hincapié en que las diferencias se crean debido a la existencia de una situación socioeconómica diferente: “Creo que varía mucho de un centro a otro, dependiendo de la situación socioeconómica de los alumnos”. (T41). A la luz de las opiniones expresadas por los profesores, parece claro para algunos de ellos que existe un vínculo visible entre el éxito de estos programas y la presencia de alumnos procedentes de entornos más favorecidos: “Sólo los que tienen medios van a tener éxito en este sistema, y no suelen ser los más desfavorecidos”. (T7). Evidentemente, nos encontramos con opiniones vehementemente negativas, que también señalan que en muchos casos las familias hacen un gran esfuerzo para evitar que sus hijos sean enviados a clases en las que se agrupa a alumnos

que consideran problemáticos o vagos: “Las familias tienen que hacer un esfuerzo económico y de tiempo para que sus hijos no acaben en la sección no bilingüe donde creen que estarán ‘los marginados, los problemáticos y los vagos.’” (T10).

Sin embargo, los términos “segregación” y “estatus socioeconómico” no siempre se asociaron a visiones negativas y el 21% de los comentarios de los profesores destilaban una visión positiva. Así, para algunos la existencia de esta cuestión es natural y ordinaria en la educación, ya que no se puede negar que los alumnos poseen intrínsecamente capacidades diferentes: “La segregación no se produce por el programa bilingüe, la segregación siempre ha existido. Es absurdo pensar que todos los alumnos son iguales y tienen las mismas capacidades”. (T20). Otros profesores destacan que, a pesar de las dificultades, este tipo de programa es beneficioso para los alumnos: “A pesar de todas las dificultades, el programa bilingüe está dando sus frutos”. (T29). Por último, también hay que decir que hay quienes separan claramente la idoneidad de este tipo de programas de su aplicación real, señalando que los problemas derivan de la incapacidad de aplicar correctamente la enseñanza bilingüe: “La enseñanza bilingüe adecuada es buena; el problema es que no se está aplicando correctamente”. (T1).

Atención a la diversidad

Los términos “diversidad” y “capacidades diferentes” estuvieron presentes en el 68% de todos los comentarios de los profesores, ya fuera desde una perspectiva negativa o positiva. La mayoría de los comentarios negativos se han centrado en la incapacidad de los programas bilingües para atender en igualdad de condiciones a los alumnos con capacidades diferentes: “Es muy difícil tratar con alumnos que tienen dificultades”. (T13). Así, esta falta de atención adecuada provoca que los alumnos se sientan abandonados y frustrados: “El sistema bilingüe tiende a excluir a los alumnos con dificultades de aprendizaje, lo que hace que se sientan frustrados.” (T31). Este efecto alienante que parece producirse en este tipo de programas es un tema omnipresente, ya que destacan que los alumnos que realmente se benefician de ellos son aquellos con mejores capacidades mientras que el resto son dejados de lado: “Sólo son útiles para un sector del alumnado (los más privilegiados en cuanto a capacidades) dejando al resto abandonados.” (T4).

Además, las críticas no sólo se han dirigido a los problemas de los programas bilingües para responder adecuadamente a las diferentes capacidades de los alumnos. De hecho, los profesores señalan reiteradamente que dichos programas también dejan de lado a los alumnos con necesidades educativas especiales: “Los alumnos con necesidades educativas especiales son excluidos o perjudicados por los programas bilingües”. (T21). Del mismo modo, advierten de los problemas que existen a la hora de acoger a alumnos inmigrantes: “Hay alumnos que no pueden tener éxito en un programa bilingüe: por ejemplo, los de incorporación tardía al sistema educativo español (los que, por ejemplo, proceden de otros países).” (T3).

En cuanto a las razones por las que los profesores creen que los programas bilingües no afrontan adecuadamente esta realidad, en muchos casos se afirma que el motivo principal es que no cuentan con los recursos adecuados: “La carencia fundamental que veo en la enseñanza bilingüe es la falta de medios y recursos personales”. (T23). Se refiere a la dificultad de atender correctamente a la diversidad, argumento que se repite cuando los profesores identifican problemas con los alumnos con necesidades especiales: “Principalmente, se necesita apoyo para atender a los alumnos con necesidades para que no se queden atrás, ya que carecen de apoyo en el aula.” (T17). Es importante señalar que también hemos encontrado algunos profesores que creen que, aunque en principio no hay segregación en los programas bilingües, sí podemos encontrarla con alumnos con dificultades de aprendizaje: “Sólo quiero decir que no produce segregación en sí mismo, pero sí produce indirectamente segregación para niños con dificultades de aprendizaje o necesidades especiales que no tienen apoyo en casa.” (T45). También hay que señalar, de todos modos, que hay profesores que defienden la idea de que la educación bilingüe atiende a todos los alumnos por igual, independientemente de sus necesidades educativas: “Mi experiencia en educación bilingüe durante 22 años ha sido fantástica [...], los resultados son buenos incluso con niños con necesidades especiales.” (T40).

Posibles soluciones

Tras revisar las percepciones de los profesores, el término “solución” fue con diferencia el más frecuente en general (84%), y particularmente asociado a los problemas de falta de igualdad y de atención adecuada a la

diversidad. Por ejemplo, surgieron una serie de recomendaciones sobre la necesidad de facilitar la incorporación y salida de alumnos del programa bilingüe: “No se abordan cuestiones necesarias como itinerarios flexibles, posibilidad de entrar o salir del programa, grupos más reducidos, etc.”. (T30), pero también la conveniencia de comenzar el programa desde la etapa de educación infantil: “Creo que el programa bilingüe debería comenzar en educación infantil.” (T27). Por otro lado, algunas sugerencias iban encaminadas a reforzar la enseñanza de la lengua extranjera en detrimento de la enseñanza de contenidos. “Un aumento del número de horas de inglés y una disminución del número de asignaturas no lingüísticas ayudaría a estos programas”. (T38). Además, reconocieron que todo depende de que los centros educativos se impliquen al máximo: “Al final, depende en gran medida de la inversión económica”. (T32).

Curiosamente, los profesores advirtieron de la necesidad de una definición más clara del programa bilingüe y de difundir información más precisa a la sociedad y a las familias: “Es necesario un sistema de aprendizaje de lenguas extranjeras que no se llame bilingüe para que no haya confusión, ya que el entorno no favorece el bilingüismo como consecuencia de este tipo de enseñanza.” (T14). También sugieren que esta claridad en la definición debería estar presente incluso cuando un centro se denomine bilingüe: “Quizás si el nombre fuera ‘plan de refuerzo lingüístico’ se ajustaría más a la realidad”. (T11). Por otro lado, para evitar que los alumnos desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje se vean obligados a seguir una enseñanza bilingüe, muchos profesores creen que la participación en este tipo de programas debería ser opcional: “En mi opinión, los centros de primaria deberían ofrecer la enseñanza bilingüe como una opción.” (T33).

Nos gustaría llamar la atención sobre aquellas sugerencias y propuestas que tienen a los propios profesores como principal activo para ofrecer posibles soluciones. Por ejemplo, algunos profesores creen que el problema de hacer frente a una posible segregación y a la diversidad radica en la implantación de un modelo pedagógico correcto: “La diferencia está en el enfoque didáctico, no en que el bilingüismo no sea obligatorio”. (T35). Por tanto, si lo que se pretende es ofrecer una educación en la que se atiendan más adecuadamente las diferentes capacidades de los alumnos, lo que hace falta es formar más adecuadamente a los profesores: “La formación del profesorado y la opción del no bilingüismo para los alumnos con dificultades son muy importantes.” (T23). Más concretamente, los profesores

creen que es vital contar con profesores de apoyo bien cualificados, especialmente en las edades más tempranas: “La educación bilingüe en infantil debe introducirse a través de una persona de apoyo que realice actividades diarias y globalizadas en infantil”. (T14). De hecho, muchos de los comentarios iban en la línea de que contar con profesores cualificados es vital para el éxito del programa: “Este es el principal problema de la enseñanza bilingüe, que no tenemos profesores cualificados”. (T2).

Discusión

Como hemos comentado en la sección teórica de este artículo, la discusión sobre la existencia de una posible segregación en los programas AICLE es un debate candente que actualmente está muy abierto y al que expertos, educadores e investigadores aportan cada vez más sus opiniones y los resultados de sus estudios.

Los avances en la aplicación de AICLE se han visto a menudo impulsados por las opiniones de reconocidos expertos que han ido marcando las pautas en publicaciones y libros. Al mismo tiempo, en las últimas décadas se ha producido un enorme aumento de la investigación sobre los efectos de este enfoque, lo que creemos que también está influyendo en la forma de poner en marcha los programas AICLE. Sin embargo, sobre todo cuando se trata de investigar cuáles son sus efectos desde una perspectiva social, no hay muchos estudios que profundicen en esta cuestión, y mucho menos que tengan en cuenta la visión personal de los profesores. Lamentablemente, AICLE se considera a menudo como un enfoque monolítico que debe asumirse y aplicarse tal cual, sin tener en cuenta ni el contexto en el que se va a llevar a cabo ni los participantes que intervienen. Por lo tanto, es necesario profundizar en todos los aspectos relacionados con la esencia de AICLE, pero también con los problemas que puede plantear su aplicación.

A la luz de los datos obtenidos en este estudio a partir de las opiniones directas de los profesores de AICLE, podemos decir que la confrontación a la que nos referíamos en el apartado teórico se repite de la misma manera. Así, quienes defienden que existe segregación en AICLE (compartiendo la visión expuesta por Bruton (2015), Paran (2013) y Sanjurjo, Fernández y Arias (2015), por ejemplo) afirman que hay una clara falta de atención a los alumnos que se están quedando atrás en su aprendizaje o que comenzaron AICLE con un nivel de competencia lingüística y/o cognitiva

inferior, lo que influye muy negativamente en su motivación y provoca un sentimiento de frustración e inferioridad que inevitablemente acaba afectando a su rendimiento. Lo cierto es que la matriculación en programas AICLE puede estar o no determinada por una decisión de las propias familias y alumnos, y surgen dudas sobre la idoneidad de implantar una enseñanza de este tipo, tal y como han advertido algunos autores (Martín Rojo, 2015; Mediavilla *et al.*, 2019). Sin embargo, en contraposición nos encontramos con un segundo grupo de opiniones, docentes que reconocen algunos peligros potenciales asociados a AICLE, pero que se centran más en destacar sus beneficios. Señalan por ejemplo beneficios relacionados con las oportunidades que AICLE ofrece a los alumnos para aprender contenidos académicos de forma más eficaz, junto con la mejora sustancial que aporta al aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas opiniones positivas coinciden con las conclusiones de otros estudios. Así, Rascón y Bretones (2018) mostraron de que los resultados satisfactorios podrían animar a las familias con un ESE bajo a no renunciar a su intención de que sus alumnos se matriculen en AICLE, dado que los resultados académicos no son peores.

Con respecto a la relevancia del ESE, las opiniones de algunos profesores corroboraron los hallazgos de Anghel *et al.* (2016), quienes señalaron en su estudio que existía una diferencia notable entre los objetivos de aprendizaje de los alumnos de AICLE con ESE bajo y los de ESE alto, claramente a favor de estos últimos. Sin embargo, los mismos autores señalaron que en los casos en los que la calidad de la enseñanza, determinada sobre todo por la cualificación y la experiencia de los profesores, era alta, estas diferencias se atenuaban claramente. Esto plantea la cuestión de si las diferencias en el aprendizaje de los alumnos se deben únicamente al diferente ESE o si hay otros factores que determinan objetivamente el aprendizaje de los alumnos en el AICLE como, por ejemplo, muestran Hallbach e Iwaniec (2020) y Lorenzo, Granados y Rico (2020). Por lo tanto, ya sea a partir de estudios cuantitativos o cualitativos, la evidencia sugiere que es tal la amalgama de variables que resulta imposible atribuir la responsabilidad del comportamiento a un único conjunto de factores.

Es evidente que el posible efecto nivelador de AICLE puede deberse a otros factores, por ejemplo, a la obligatoriedad de iniciar el AICLE a edades tempranas, ya que el nivel de competencia lingüística suele ser bajo y, por tanto, homogéneo y, además, es posible que la influencia de algunos de los distintos factores que conforman el ESE (renta y posición laboral de los padres, etnia, procedencia o vecindario) no sea total, como afirman, por

ejemplo, Hallbach e Iwaniec (2020) y Lorenzo, Granados y Rico (2020). Si acaso, sería el propio AICLE el que ha propiciado o acelerado estos beneficios, por lo que probablemente para algunos profesores la pregunta ha sido: ¿por qué desdeñar o renunciar a su influencia positiva?

Todo lo dicho hasta ahora se aplicaría también a los alumnos con necesidades especiales, un problema cuya importancia varía en función del número de alumnos con estas características que los profesores deben acomodar en sus clases, una preocupación especial para la mayoría de los docentes. No se trata sólo de que los profesores tengan que hacer frente a las dificultades derivadas de la enseñanza a clases lingüísticamente heterogéneas o con alumnos que presentan diferentes estilos de aprendizaje. Coincidimos claramente con estas opiniones, lo que requeriría AICLE es la aplicación de una política educativa de inclusión como la que se lleva a cabo en los centros no bilingües, sin necesidad de que sea especial por ser una forma de enseñanza bilingüe. En definitiva, quizás una flagrante falta de recursos y apoyos ha llevado al profesorado a manifestar su preocupación en este aspecto. Podemos deducir de esta opinión que la inadecuación de AICLE para manejar estas circunstancias no es intrínsecamente un defecto de este enfoque sino el resultado de no proporcionar las medidas compensatorias necesarias a los alumnos que las requieren.

Muchas de las opiniones negativas que hemos encontrado se deben también a que, en ocasiones, los profesores no están preparados, no reciben apoyo de las instituciones y no saben cómo aplicar correctamente AICLE, lo que hace que los alumnos no alcancen los objetivos deseados. Tener en cuenta las opiniones de los profesores puede ayudar a mejorar la calidad de los programas, proporcionar una mejor formación antes, durante y después. Otra idea que se desprende de los resultados es que estos profesores necesitan formación por parte de las propias instituciones que implementan los programas bilingües, y que ésta debería llevarse a cabo mediante permisos de estudios o formación remunerada. La atención a la diversidad es un pilar fundamental de la educación actual, lo seguirá siendo en el futuro, y es nuestra responsabilidad garantizar que todas las necesidades sean atendidas por igual.

Sin embargo, no todo son impedimentos y dificultades, y creemos que algunas de las sugerencias de los profesores podrían ayudar al desarrollo de AICLE. Por ejemplo, denominar centros bilingües a aquellos en los que se utiliza una lengua adicional para impartir varias asignaturas genera una gran confusión entre las familias y, también, entre parte del profesorado.

Muchos de estos padres y profesores creen que “educación bilingüe” equivale a “bilingüismo” y que terminarán la etapa educativa con un dominio similar de dos lenguas. Esta concepción no sólo es peligrosa como idea porque, para muchos, pertenecer a AICLE significa mucho más que tener más posibilidades de aprender una lengua extranjera: “Está en juego la excelencia académica general, porque las familias y los profesores suelen percibir al grupo AICLE como el ‘grupo bueno’” (Llinares y Evanitskaya, 2020, p. 4). Informar adecuadamente a las familias es una tarea fácil que les ayudaría a entender realmente qué es AICLE y les prepararía mejor para sus luces y sus sombras. El problema estriba en conseguir que una política concreta trate de forma clara y decidida de promover esta idea.

Otra de las propuestas a las que más se refieren los profesores y que tendría un impacto positivo es la relativa a la formación del profesorado. Ciertamente, todos los problemas asociados a las diferentes capacidades de los alumnos, cualquiera que sea su naturaleza, podrían abordarse adecuadamente si los profesores estuvieran dotados de los conocimientos y recursos necesarios para tratar esta diversidad. Es obvio decir que es esencial formar a los profesores para que estén debidamente cualificados en cuanto al uso de la lengua extranjera y en cuanto al aparato metodológico necesario para utilizarla en las clases de contenido. Como bien expuso uno de los profesores, todo será más difícil si no se realiza la inversión necesaria. Como última nota personal, creemos que las autoridades harían bien en pensar a largo plazo. Lo que están ahorrando ahora en recursos exigirá probablemente más inversión en el futuro, además del daño que estamos haciendo al proceso de aprendizaje, independientemente del tipo de programa AICLE que estén llevando a cabo.

Conclusión

Como se ha señalado a lo largo de este artículo, cada vez se es más consciente de la importancia de analizar el contexto y los factores sociales antes de pensar en implantar AICLE. Más concretamente, muchos autores advierten de la necesidad de prestar atención a las características socioeducativas de los alumnos para que AICLE tenga éxito. Ya sea en un contexto europeo, por ejemplo, en Gran Bretaña, Bélgica, Austria o España, o en un contexto más internacional, por ejemplo, en Brasil, Nigeria, Colombia o Japón, existe una creciente preocupación por los efectos sociales de AICLE. Los

profesores están preocupados por la relación entre los resultados y las características de los alumnos, independientemente del contexto y del país en el que se aplique AICLE. La cuestión de si este enfoque produce segregación o elitismo y si los resultados de los alumnos están sujetos a sus características sociales y educativas se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los educadores. En este contexto, creemos firmemente que también es importante escuchar la voz de los profesores, y modestamente aspiramos con esta investigación a complementar con datos cualitativos los resultados obtenidos en otros estudios.

Para finalizar, somos conscientes de las limitaciones de este estudio. Los profesores que han participado proceden de todas las regiones monolingües de España, lo que presupone una cierta representatividad geográfica. Sin embargo, el diseño de los programas AICLE y su posterior puesta en práctica pueden ser muy diferentes dependiendo de la región, por lo que los resultados podrían interpretarse de forma distinta si se correlacionaran con otras variables importantes como los años de experiencia, la formación y el enfoque pedagógico. De hecho, una de las futuras líneas de investigación que se abren tras este estudio es la posibilidad de realizar investigaciones con grupos más reducidos de profesores con características similares en cuanto a formación y experiencia. Así como abordar estudios más específicos en contextos con características homogéneas, por ejemplo, en escuelas ubicadas en entornos social y económicamente desfavorecidos.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Asociación Española de Educación Bilingüe el apoyo recibido.

Referencias bibliográficas

- Alejo, R., & Piquer Píriz, A. (2016). Urban vs. rural CLIL: an analysis of input-related variables, motivation, and language attainment. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 245-262.
- Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education programme in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54, 1202-23.

- Benito, I. (2014). *On the use of CLIL at inclusive education*. End-of-degree project. Universidad de Valladolid.
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2021). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2021.1996533
- Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A., & Kenner, C. (1999). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. HMSO.
- Bowler, B. (2007). The rise and rise of CLIL. *New Standpoints*, Sep-Oct 2007, 7-9.
- Broca, A. (2016). CLIL and non-CLIL: differences from the outset. *ELT Journal*, 70, 320–31.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). CLIL: some of the reasons why ... and why not. *System*, 41, 587-597.
- Bruton, A. (2015). CLIL: detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.
- Chakraborty, S., & Gosh, B. N. (2013). Ethnicity: a continuum on education. *US-China Education Review B*, 3(2), 128-147.
- Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mo, L. (2018). Effects of socio-economic status, parent-child relationship, and learning motivation on reading ability. *Front Psychology*, 9, 1-12.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 2013, 1–21.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christenson, S. (1992). Family factors and student achievement: an avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Cumming, B. (2012). Implementing a successful bilingual education program in Japan: support for minority languages and the present climate of bilingual education. *The Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University*, 44, 77-101.

- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkman, (Eds.) *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139-158). Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). You can stand under my umbrella: immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213–218.
- de Courcy, M., Warren, J., & Burston, M. (2002). Children from diverse backgrounds in an immersion programme. *Language and Education*, 16(2), 112-127.
- Durán-Martínez, R., & Beltrán-Llavador, F. (2016). A regional assessment of bilingual programmes in primary and secondary schools: the teachers' views. *Porta Linguarum*, 25, 79-92.
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
- Halbach, A., & Iwaniec, J. (2020). Responsible, competent and with a sense of belonging: an explanation for the purported levelling effect of CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (advance access), 1-15.
- Kuchah Kuchah, H. (2018). Early English medium instruction in francophone Cameroon: the injustice of equal opportunity. *System*, 73, 37–47.
- Lancaster, N. (2018). Extramural exposure and language attainment: the examination of input-related variables in CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 29, 91–114.
- Landau, J., Albuquerque, R., & Siqueira, S. (2021). Sistema educacionais (SE) and CLIL developments in Brazil: from promises to prospects. In C. Hemmi and D. Banegas (eds.), *International perspectives on CLIL* (pp. 259-280). London: Palgrave-MacMillan.
- Linares, A., & Evanitskaya, E. (2020). Classroom interaction in CLIL programmes: offering opportunities or fostering inequalities? *TESOL Quarterly* (<https://doi.org/10.1002/tesq.607>), 1-32.
- Lopes-Murphy, S. A. (2020). Contention between English as a second language and special education services for emergent bilinguals with disabilities. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(1), 43-56.
- Lorenzo, F., Granados, A., & Rico, N. (2020). Equity in bilingual education: socio- economic status and content and language integrated learning in monolingual southern Europe. *Applied Linguistics* (advance access), 1-22.

- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Madrid, D. & Pérez-Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory Into Practice*, 57(3), 241-249.
- Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: education and innovation for the XXIst century generation*. Córdoba: University of Córdoba Publishing.
- Martín Rojo, L. (2015). The social construction of inequality in and through interaction in multilingual classrooms. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 490-505). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Mediavilla, M., Mancebo, M. J., Gómez-Sancho, M., & Pires, L. (2019). *Bilingual education and school choice: a case study of public secondary schools in the Spanish region of Madrid*. IEB Working. Available at: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/134081/1/IEB19-01_Mediavilla%2bet.al.pdf
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning and bilingual and multilingual education*. London: MacMillan-Heinemann.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Parkes, J., & Ruth, T. (2011). How satisfied are parents of students in dual language education programs?: 'Me parece maravillosa la gran oportunidad que le están dando a estos niños'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(6), 701-718.
- Pavón, V. (2018). Learning outcomes in CLIL programmes: a comparison of results between urban and rural environments. *Porta Linguarum*, 29, 9-28.
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9-31.
- Pérez-Cañado, M.L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28, 369-390.

- Perez-Cañado, M. L. (2020). What's hot and what's not on the current CLIL research agenda: weeding out the non-issues from the real issues. A response to Bruton (2019). *Applied Linguistics Review*. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0033>.
- Rascón, D., & Bretones, C. (2018). Socio-economic status and its impact on language and content attainment in CLIL context. *Porta Linguarum*, 29, 115–35.
- Relaño, C. (2015). The commodification of English in “Madrid, comunidad bilingüe”: insights from the CLIL classroom. *Language Policy*, 14, 131–52.
- Rieser, R., & Mason, M. (Eds.) (1990). *Disability equality in the classroom: a human rights issue*. ILEA.
- Rodríguez Bonces, J. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): considerations in the Colombian context. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 6, 177–189.
- Rumlich, D. (2020). Bilingual education in monolingual contexts: a comparative perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 115–119.
- San Isidro, X. (2019). The multi-faceted effects of CLIL: a literature review. *Nexus Aedean Journal*, 1, 33-49.
- San Isidro, X., & Lasagabaster, D. (2020). Students' and families' attitudes and motivations to language learning and CLIL: a longitudinal study. *The Language Learning Journal (advance access)*, 1-16.
- Sanjurjo, J., Fernández, A., & Arias, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 22, 661–74.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shepherd, E. & Ainsworth, V. (2017). *English impact. An evaluation of English language capability*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-english-impact-report-madrid-web-opt.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for producing Grounded Theory*. London: Sage.

Van Mensel, L., Hiligsmann, P., Mettwie, L., & Galand, B. (2020). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL students in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33, 1–14.

Zappa-Hollman, S., & Duff, P. (2019). Qualitative approaches to classroom research on English-medium instruction”. In Gao X. (Ed.), *Second handbook of English language teaching. Springer international handbooks of education* (pp. 1029-1051). Berlin: Springer.

Información de contacto: Víctor Pavón.Vázquez Universidad de Córdoba.
Dpto. de Filologías Inglesa y Alemana. Plaza del Cardenal Salazar, 3. 14071.
Email: victor.pavon@uco.es