

CAPÍTULO 13

LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PLURILINGÜES

Antonio R. Roldán Tapia
I.E.S. Alhaken II, Córdoba

1. RESUMEN

Los modelos educativos que se desarrollan al amparo de políticas educativas plurilingües a lo largo y ancho de Europa han hecho de CLIL (AICLE, en español) su herramienta de trabajo. Bajo este paradigma, la lengua ha dejado de ser, por definición, un objeto de aprendizaje para convertirse en un medio de aprendizaje. De ahí, que se hable con profusión del papel vehicular que juega la lengua en el aprendizaje de contenidos. Por este motivo se genera la discusión del artículo sobre la posible desculturización de la lengua en este rol vehicular. La conclusión es que no sólo CLIL no produce este fenómeno sino que, por el contrario, actúa como catalizador de un conjunto importante de relaciones interculturales.

PALABRAS CLAVE: plurilingüismo, AICLE, lengua vehicular, cultura, interculturalidad

ABSTRACT

All educational models that are being implemented all across Europe under the umbrella of plurilingualism are assigning CLIL a key role. Within this CLIL model of language learning, the language has stopped being an object of learning in order to become a medium of learning. That is why all scholars use the notion of vehicular language to define the role that L2 plays in this model. The question that arises

is whether this vehicular function brings forth a loss of cultural components in language learning. The answer is right the opposite; not only it does not generate a cultureless learning process, but also it acts as a catalyst for a broad range of intercultural relationships.

KEY WORDS: plurilingualism, CLIL, vehicular language, culture, interculturality

2. PLURILINGÜISMO Y AICLE

En la Europa actual, el plurilingüismo como política educativa y lingüística empieza su singladura a finales del siglo pasado, si bien la historia del continente está llena de ejemplos (Krumm, 2004) que describen una situación multilingüe, en la que, por ejemplo, en los siglos XIV, XV o XVI, la comunicación oficial se hacía en latín, como lengua de poder, pero el resto de la población, que se movía de un lugar a otro, por motivos tan varios como el comercio o la persecución religiosa, practicaba una suerte de plurilingüismo que se ha ido perpetuando hasta los años anteriormente referidos. De vueltas, al final del siglo XX, la iniciativa de la entonces denominada Comunidad Económica Europea (1977), abordaba la siguiente cuestión en una Directiva Comunitaria:

“Los estados miembros, de conformidad con sus situaciones nacionales y sistemas jurídicos, adoptarán las medidas pertinentes para ofrecer en su territorio una enseñanza gratuita a favor de los hijos [de todo trabajador nacional de otro estado miembro], que incluya, especialmente, la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado de acogida, adaptada a las necesidades específicas de estos hijos. [...] Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para la formación inicial y permanente del profesorado que imparta estas enseñanzas.”

A partir de la década de los noventa este proceso empieza a tomar una forma más definida, con algunas recomendaciones del Consejo de Europa. En ese momento, la realidad social observable en los países que conformaban el Consejo de Europa, los 27 de la Unión más el resto de naciones del continente, había superado las restricciones relativas y excluyentes de los hijos de los trabajadores de los estados miembros. Como consecuencia de lo anterior, es a través de la Recomendación 1383 (1998) y la Recomendación 1539 (2001), cuando el *Consejo de Europa* adopta una postura más acorde con la realidad, reconociendo la diversidad lingüística como un valor y apostando por un enfoque plurilingüe para las políticas lingüísticas que desarrollen los estados miembros.

“La diversidad lingüística europea es un preciado valor cultural [...] la diversificación lingüística debe ser una prioridad en política lingüística [...] promover el co-

nocimiento por parte de los estudiantes de, al menos, dos lenguas extranjeras en el momento en el que abandonan el sistema escolar.” *Recomendación 1383 (1998)*

“La Asamblea recomienda [...] mantener y desarrollar las iniciativas del Consejo de Europa en política lingüística que promueven el plurilingüismo [...] a todos los europeos adquirir cierta habilidad para comunicarse en varias lenguas [...] animar a todas las instituciones competentes a utilizar el MCERL [...] la adquisición de las destrezas necesarias en, al menos, dos lenguas europeas o lenguas mundiales por parte de todos los estudiantes que salen del sistema escolar.” *Recomendación 1539 (2001)*

Todo ese conjunto de iniciativas se plasman, a posteriori, en el documento que conocemos como *Marco Común* y que consolida al plurilingüismo como el núcleo sobre el que pivota toda la política lingüística europea. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* toma como principio articulador el plurilingüismo, que define como (Council of Europe, 2001b: 4) el conjunto de medidas encaminadas a desarrollar un repertorio de competencias comunicativas en el hablante con independencia de cuales sean las lenguas en las que la comunicación se pueda producir.

Las políticas plurilingües no pretenden sustituir la lengua de origen por la lengua de recepción o integración del ciudadano, ni se resumen en la simple coexistencia de varias lenguas, ni en la enseñanza de varias lenguas extranjeras en el sistema escolar. El plurilingüismo es un concepto abierto, que no elimina ni sustituye, sino que pretende ir añadiendo potencial comunicativo al ciudadano en cualquier lengua posible, en un proceso –el del aprendizaje de lenguas– que se entiende como algo que ocurre a lo largo de toda la vida y no se circunscribe únicamente al contexto escolar, aunque éste, obviamente, tenga un papel determinante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La posterior implementación de estas políticas condujo a la aparición de numerosas iniciativas a nivel nacional y regional en el conjunto de Europa. En nuestro contexto, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía lanzó en 2005, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, (de aquí en adelante, PFP), inicialmente diseñado para cuatro años, pero cuyas actuaciones han tenido continuidad en el tiempo más allá del período inicial previsto. De las líneas de actuación iniciales, la denominada como *Plurilingüismo e Interculturalidad* parece estar más entroncada, directamente, con el título de este artículo de reflexión. De hecho, dos de sus líneas prioritarias de actuación eran (a) *el desarrollo de acciones que favorezcan la diversidad* y (b) *la puesta en marcha de distintos modelos de escolarización para el alumnado inmigrante* (Consejería de Educación, 2005).

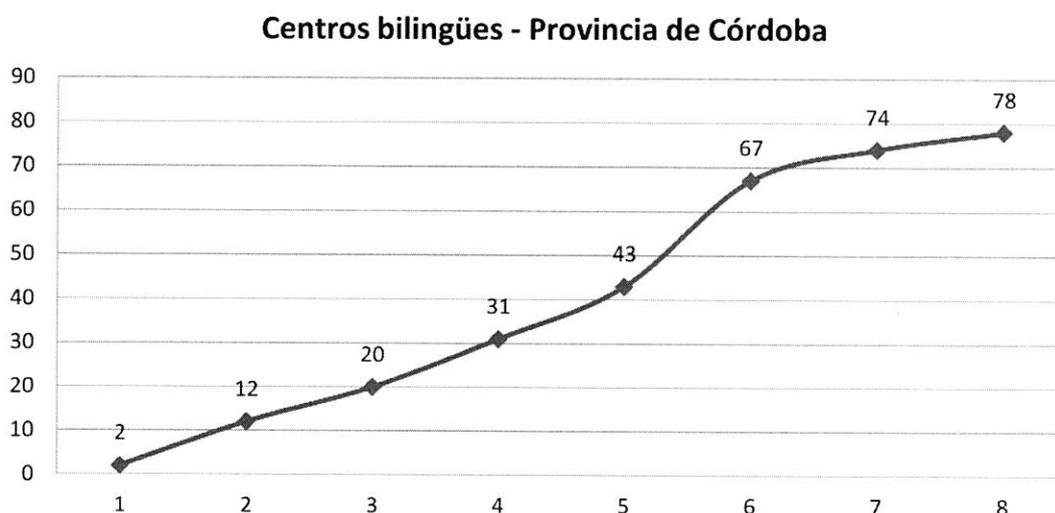
A pesar de lo anterior hay otra línea de actuación, la de *Centros Bilingües*, que es la que va a acaparar nuestra atención en las líneas que siguen.

Los centros bilingües se convirtieron, por razones varias, en el plan estrella del PFP y la continuidad del mismo nos ha situado en una cifra de 804 centros

bilingües (Consejería de Educación, 2011: 59) dentro del conjunto de etapas educativas no universitarias posibles: segundo ciclo de infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional específica.

En términos generales, el programa de creación de centros bilingües ha crecido en el número de éstos, con aumentos muy perceptibles año por año, si bien, con la última normativa publicada parece que el crecimiento va a ir más dirigido en el número de alumnos que se benefician de este tipo de enseñanza. Sirva como ejemplo de lo dicho anteriormente, la tabla que sigue a continuación, en la que se observa el crecimiento del número de centros en la provincia de Córdoba.

Tabla 1. Centros bilingües de la provincia de Córdoba. Curso 2004-05 (1) - Curso 2011-12 (8)



Fuente: *elaboración propia*

La enseñanza desarrollada en estos centros se basa en el enfoque metodológico de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, que consiste en la impartición de determinadas materias no lingüísticas en castellano y en una lengua extranjera (alemán, francés o inglés). De este modo, el alumnado que se incorpora a esta enseñanza desarrolla las destrezas comunicativas en castellano y una lengua extranjera al mismo tiempo que aprende la materia específica.

Este modelo metodológico se denomina con un acrónimo que sufre, como no podía ser de otra forma, la variación de las modas y políticas concretas. A veces, las menos, aparece como EICLE (Enseñanza Integrada de Contenidos y Lenguas Extranjeras); en otras, como AICOLE (Aprendizaje Integrado de COntenidos y Len-guas Extranjeras), mientras que el término más exitoso y que se ha consolidado en

nuestro sistema educativo es el de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Tabla 2. Concreción de las enseñanzas tipo AICLE.

ENFOQUE	ENFOQUE COMUNICATIVO ENFOQUE PLURILINGÜE
CURRÍCULO	CURRÍCULO INTEGRADO
METODOLOGÍA	METODOLOGÍA AICLE/CLIL
ASIGNATURAS	LENGUAS ASIGNATURAS NO LINGÜÍSTICAS
PROFESORES PARTICIPANTES	PROFESORES LINGÜISTAS PROFESORES NO LINGÜISTAS

Fuente: Roldán Tapia (2010: 25)

El denominado AICLE en español se corresponde con el acrónimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) en inglés, que es un término que se ha consolidado fuertemente no sólo en Europa sino incluso en sistemas educativos tan distantes y distintos como el japonés⁴⁴. CLIL se entiende como la respuesta europea necesaria y adecuada a nuestro entorno, frente a otros modelos de enseñanza basados en contenidos, programas de inmersión o modelos de *bilingüismo*, más comúnmente utilizados en Estados Unidos y Canadá.

Es un término amplio, que actúa cual paraguas (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, p. 12-13), que da cobijo a un número considerable de distintos sub-modelos desarrollados en otros tantos sistemas educativos (Lorenzo, Trujillo y Vez 2011, pp.182-187). Acuñado en la década de 1990, se entiende como la metodología en la que la lengua y el contenido no lingüístico desarrollan un papel curricular conjunto. Como apuntamos con anterioridad, se desarrolla mediante la enseñanza de una materia no lingüística a través de una segunda lengua, en la que los profesores de materias lingüísticas y no lingüísticas trabajan en equipo, en apoyo o coordinadamente. CLIL ofrece la oportunidad de que los alumnos aprendan una lengua y los contenidos de una asignatura sin sobrecargar el horario escolar y sin menoscabar las oportunidades de adquirir los contenidos propios de cualquier materia escolar.

De manera paralela, *CLIL/ AICLE* es una metodología educativa que supone un cambio de *medio* de instrucción y un cambio de *método* de instrucción: el nuevo medio es la *lengua extranjera* a través de la cual se aprenden los contenidos, mien-

44 Véase por ejemplo: <http://www.cliljapan.org/>

tras que el nuevo método hace referencia al *aprendizaje colaborativo*, interactivo y por descubrimiento sobre el que sustenta este tipo de metodología.

Desde el punto de vista de la política lingüística, *AICLE* no es una metodología elitista, da respuesta a las necesidades educativas actuales en el entorno europeo, es una vía hacia el *plurilingüismo*, sirviendo como mecanismo para alcanzar la recomendación del *Consejo de Europa* que habla del conocimiento de tres lenguas (*MT+2*) por parte de los ciudadanos europeos para un futuro a medio plazo (Marsh, 2003).

Desde el punto de vista didáctico⁴⁵, la adopción de un modelo *AICLE* conlleva (a) una metodología interactiva, centrada en el aprendiz, que propicia situaciones de comunicación real y mantiene una tónica de tolerancia relativa frente al error; (b) la aceptación de que la variedad de información a la que se expone el alumno es un factor determinante para su motivación, en el que el apoyo visual de cualquier tipo enriquece el *input* presentado al alumno; (c) la posibilidad real, dentro del aula, de que se produzcan situaciones de *traslengua* o de *cambio de código* para apoyar el aprendizaje de los contenidos; (d) el favorecimiento de la transversalidad en los procesos de aprendizaje de los contenidos escolares, así como (e) el desarrollo de un tipo de currículum procedimental, basado en *tareas*, y que utiliza el *trabajo por proyectos* de modo frecuente.

Desde el punto de vista del *aprendizaje* de la lengua, con el modelo *AICLE* (a) aumenta la calidad y la cantidad del *input* recibido por los alumnos; (b) aumenta, de modo paralelo, la calidad y la cantidad de *output* producido también por los aprendices; (c) actúa de estímulo de los procesos de interacción entre hablantes; y (d) hace que se produzca, por tanto, un aprendizaje lingüístico incidental, en vez de intencional.

3. DISCUSIÓN

La cuestión que origina la reflexión de este artículo es si el propio hecho de utilizar una lengua como vehículo de aprendizaje de otras materias supone la desculturización de la lengua, que ya no es enseñada como objeto de aprendizaje y sí como medio de aprendizaje. ¿Es posible que quede roto el binomio lengua-cultura al emplearla con un fin vehicular? ¿Podemos estar asistiendo a esa especie de desculturización que sufrió el Inglés para Fines Específicos en sus primeros momentos, en los que se convirtió en poco más que un repertorio de términos técnicos en una L2? ¿Es posible que este uso vehicular de la lengua se despoje de los elementos propios de la cultura de los hablantes al convertirse en una especie de lengua internacional o *lingua franca*?

45 Véase al respecto de las cuestiones didácticas, el conjunto de ideas, estudios de casos y aplicaciones prácticas recogidas en Dale, van der Es & Tanner (2011).

Cabe preguntarse si la lengua vehicular del AICLE/CLIL no esté experimentando esa especie de *síndrome del bus turístico*. Con este nombre podemos definir ese fenómeno recurrente en el turismo actual por el cual una persona que aborda unos de estos autobuses descubiertos de dos plantas que recorren los lugares más emblemáticos de una ciudad, que podría ser Londres, por ejemplo. Al final de la jornada, cuando esté planificando la visita exprés a la siguiente ciudad, el turista pensará que ya *conoce la ciudad*. Habrá visto, desde la segunda planta del bus, lugares tan significativos y estereotipados como el Parlamento, el Big Ben o Buckingham Palace. Pero en realidad, ¿cuál es el conocimiento que se obtiene de una ciudad sin tener la oportunidad de interactuar con sus habitantes en las situaciones diversas que acontecen a lo largo de un día? ¿Conoce un turista la ciudad sin haber tenido la oportunidad, por ejemplo, de interactuar con la empleada de origen nigeriano que trabaja en una taquilla del metro, cuyo uso del inglés varía considerablemente del inglés considerado *standard*, y cuya voz se hace casi imperceptible con el ruido ambiental de un lugar como ese? ¿Conoce un turista la ciudad sin haber descendido las escaleras del metro que conducen al andén y haber observado que la mayoría de los conductores de las máquinas tractoras no son blancos y rubios, sino que tienen una especie de turbante y unas largas barbas, que les identifican como originarios de la India?

¿Puede que la lengua vehicular esté sufriendo este mismo *efecto de bus turístico*? ¿Puede decir un alumno, al final del proceso de aprendizaje mediante AICLE, que conoce la lengua inglesa después de haberla aprendido incidentalmente en sus clases de Ciencias y Tecnología? ¿Son suficientes sus clases de Tecnología o Ciencias en L2 para adquirir los rudimentos lingüísticos necesarios (morfología, sintaxis, léxico, etc.) del nivel competencial correspondiente? ¿Son suficientes esas mismas clases en L2 para aprender sobre la diversidad cultural de los hablantes de la misma y para disponer de oportunidades de interactuar con hablantes de esa u otra L3, L4, etc?

La respuesta podría ser afirmativa, pero se puede y debe entender que no es así. Queremos pensar que aquellos sistemas y centros escolares donde se están desarrollando enseñanzas AICLE también son el lugar oportuno para el aprendizaje cultural y las relaciones interculturales, y para ello vamos a sustentar nuestra reflexión no en la práctica diaria –que podría serlo– sino en los principios descritos en la bibliografía especializada.

Así, vamos a sustentar la argumentación en las dimensiones CLIL de Marsh, Maljers & Hartiala (2001) y Marsh (2005), el CLIL Matrix de Marsh & Frigols (2007); las 4Cs de Coyle (2006a y 2006b) y el concepto de democratización del aprendizaje de lenguas.

Por *dimensiones CLIL* se entienden las razones por las que los centros o sistemas educativos ponen en marcha un programa de enseñanza *AICLE/CLIL*. Las características que los definen son muy variadas, pero por encima de esa diversidad hay cinco razones fundamentales que están en la base de cualquier programa *AICLE/CLIL*.

Las características que definen a los programas tienen que ver con la franja de edad de los escolares, el contexto sociolingüístico en el que se inscriben, el grado de exposición a la *lengua meta*, el profesorado participante, el *discurso de aula* y las lenguas que coexisten en el aula, la proporción de lengua y contenido en el programa en cuestión, etc.

Las cinco razones o dimensiones, que sí son comunes, tienen que ver con la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje. Manteniendo los términos acuñados en inglés, aunque aceptados por toda la comunidad académica europea, encontramos la siguiente división:

- (a) CULTIX, la dimensión de la cultura,
- (b) ENTIX, la dimensión del entorno,
- (c) LANTIX, la dimensión de la lengua,
- (d) CONTIX, la dimensión del contenido,
- (e) LEARNTIX, la dimensión del aprendizaje

CULTIX es una de las cinco *dimensiones CLIL*, en concreto la dimensión que tiene que ver con la cultura. En este sentido, la elección de una enseñanza CLIL se apoya en esta dimensión de componente cultural porque:

- (a) construye el conocimiento y la comprensión entre diferentes culturas. Es un modo de acercarse al objetivo de la educación intercultural, preparando al alumnado a la movilidad internacional y la integración europea. A veces, esta enseñanza *CLIL* tiene un formato corto bajo esta dimensión, sólo para preparar, por ejemplo, algún proyecto transnacional o de movilidad estudiantil.
- (b) Desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural. Generalmente implica el empleo de una metodología más interactiva y no transaccional, que permita el aprendizaje a través de la experiencia de comunicarse.
- (c) Da a conocer regiones o países vecinos, y/o grupos minoritarios concretos. En un macro nivel, es el proceso de integración que se está dando en Europa, mientras que en un micro nivel, es el proceso de contacto progresivo entre regiones y comunidades, que habitualmente se produce en escuelas de regiones limítrofes.
- (d) Amplía el contexto cultural. Es uno de los modos en los que la enseñanza *AICLE/CLIL* facilita el proceso de aculturación o adaptación cultural de la población inmigrante. A menudo se requiere la participación de diferentes tipos de estructuras de apoyo (profesores de las diversas *lenguas primeras*) y de organización en el aula (docencia en equipo, personal de apoyo, auxiliares de conversación) para su implantación.

El CLIL Matrix, por su parte, nos sirve para identificar los elementos centrales que contribuyen a definir qué elementos conforman una buena práctica docente en el modelo AICLE/CLIL. En este esquema, la cultura, junto a la comunicación, la cognición y la comunidad, conforman los cuatro elementos propios de una buena práctica docente en CLIL.

Las 4 Cs del modelo descrito en el CLIL MATRIX, correspondientes a los elementos que conforman las buenas prácticas en CLIL, resultan casi coincidentes con el esquema de las 4Cs desarrollado por Coyle (2006a), (2006b) y Coyle, Hood & Marsh (2010). Las 4Cs de este modelo se corresponden con la comunicación, el contenido, la cognición y la cultura, haciendo especial hincapié en la estrecha ligazón entre lenguas y culturas, de modo que la implementación de este modelo conduce al desarrollo de una conciencia intercultural (intercultural awareness).

Tabla 3. Componentes del CLIL Matrix y 4Cs.

CLIL Matrix (Marsh et alii)	4Cs (Coyle et alii)
Cultura	Cultura
Comunicación	Comunicación
Cognición	Cognición
Comunidad (Context)	
	Contenido

Fuente: *elaboración propia.*

En esa especial relación señalada entre las lenguas y las culturas, se hace necesario redefinir las funciones que desarrolla la lengua en un programa CLIL (Coyle, 2006, pp. 16-18), y en este sentido se apuntan estas tres: (a) *la lengua del aprendizaje*, que es aquella que se estima necesaria para el aprendizaje de los contenidos; (b) *la lengua para el aprendizaje*, que es aquella que se estima necesaria para que un aprendiz pueda interactuar en un ambiente de lengua extranjera, y (c) *la lengua a través del aprendizaje*, que es aquella que se adquiere por medio de los procesos cognitivos que se activan en el aprendizaje de los contenidos.

Desde un punto de vista puramente social, la democratización del aprendizaje de lenguas (Escobar Urmeneta, 2009) y la plurilingüización de la sociedad no ha hecho nada más que empezar. Un país moderno no puede permitirse el lujo de dejar atrás a la mayor parte de la sociedad, privándoles de un desarrollo suficiente de su competencia comunicativa en varias lenguas y mermando sus oportunidades de interacción con otros entornos internacionales. El informe de Eurydice (2006, p.55) lo deja meridianamente claro: las iniciativas de la Unión Europea, a distintos niveles, en el ámbito de AICLE se han multiplicado en los últimos años, en la creencia de que con este modelo los jóvenes europeos, en su conjunto, deberían estar mejor preparados para las demandas multilingües y culturales de una Europa en la que la movilidad es uno de sus rasgos más característicos. La generalización de programas AICLE en el conjunto de las comunidades autónomas de este país es una ocasión de oro para generalizar unas enseñanzas que, desde tiempos tan remotos como los correspondientes al Imperio Romano, habían quedado restringidas al disfrute de las élites sociales de cada periodo histórico.

4. CONCLUSIÓN

Al concluir nuestro análisis y reflexión, podemos afirmar que el modelo de enseñanzas CLIL/AICLE no supone una desculturización del aprendizaje de lenguas porque ese concepto de lengua vehicular, utilizado tan generosamente en la literatura especializada, no debe entenderse como tal, al pie de la letra. Abogamos por un concepto de lengua de comunicación en vez de lengua vehicular, pues el discurso generado en aula CLIL no deja de ser un uso real de la lengua; el de la lengua utilizada en las clases de L2 propiamente dichas, el empleado en las clases de materias no lingüísticas, y en el conjunto de interacciones que las políticas educativas plurilingües facilitan en ese objetivo final de democratización del aprendizaje de lenguas. Numerosas son, si bien no han sido citadas con anterioridad, las oportunidades de comunicación que lleva aparejadas la participación del alumnado en un programa bilingüe: desde auxiliares de conversación hasta programas presenciales como Comenius o virtuales como e-twinning.

Por tanto, podemos concluir que AICLE/CLIL tiene una repercusión positiva en el componente cultural del aprendizaje, en el reconocimiento de la diversidad cultural, en el desarrollo de una conciencia cultural y en la potenciación de las relaciones interculturales, en el alumnado beneficiario de su aplicación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- C.E.E. (1977). "Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 25 de Julio de 1977", *Boletín Oficial de la CEE* de 6 de agosto de 1977.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). "Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía", *BOJA* núm. 65 de 5 de abril de 2005.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2011). *La educación en Andalucía 11/12*. Sevilla, Consejería de Educación.
- COUNCIL OF EUROPE (1998). *Recommendation 1383. Linguistic diversification*. En <http://www.assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta98/EREC1383.htm> [10 de mayo de 2012]
- COUNCIL OF EUROPE (2001a). *Recommendation 1539. European Year of Languages*. En <http://www.assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm> [10 de mayo de 2012]
- COUNCIL OF EUROPE (2001b). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.

- COYLE, D. (2006a). "Content and language integrated learning: motivating learners and teachers", *Scottish Languages Review* 13. Disponible en <http://www.strath.ac.uk/scilt/slr/iss/2006/13/> [10 de mayo de 2012].
- COYLE, D. (2006b). "Developing CLIL: towards a theory of practice", *APAC Monograph* nº 6, p. 5-29.
- COYLE, D.; HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DALE, L.; van der ES, W. & TANNER, R. (2011). *CLIL skills*. Haarlem, European Platform.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2009). "Enseñar en inglés". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 395, pp. 46-50.
- EURYDICE (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Eurydice European Unit.
- KRUMM, H. J. (2004). "Language policies and plurilingualism", in Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.): *The plurilingualism project: tertiary language learning –German after English*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 35-49.
- LORENZO, F.; TRUJILLO, F. & VEZ, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid, Editorial Síntesis.
- MARSH, D. (2003). "The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe", *ELC Bulletin* nº 9. Disponible en <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> [10 de mayo de 2012]
- MARSH, D. (coord.) (2005). *The CLIL quality matrix. Central workshop report 6/2005*. Graz, ECML.
- MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. (2007). "CLIL as a catalyst for change in languages education". *Babylonia* 3/07, pp. 33-37. Disponible en <http://babylonia.ch/en/archive/2007/number-3-07/> [10 de mayo de 2012].
- MARSH, D.; MALJERS, A. & HARTIALA, A. (2001). *Profiling European CLIL classrooms: languages open doors*. Jyväskylä, University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- MEHISTO, P.; MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford, MacMillan.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2010). *Diseño del currículo integrado de los centros bilingües*. Córdoba: Consejería de Educación.