

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
María Fernanda Medina Beltrán
María Soledad Villarrubia Zúñiga
(Coords.)

Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo

Educación
Primaria y Secundaria

Retos en el sistema educativo
ante la multiculturalidad
y el plurilingüismo
Educación Primaria y Secundaria

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos por el siguiente Comité científico.

SILVIA AMIGO SILVESTRE. Universidad de Cornell

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ. Universidad de Alicante

VIVIANE DEVRIÉSÈRE. ISFEC François d'Assise. Burdeos

FRANCESCA LEONETTI. Universidad Roma Tre

ANTONIO LÓPEZ VEGA. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón. Universidad Complutense de Madrid

ESTRELLA NICOLÁS DE BENITO. Fundación Ortega y Gasset-Marañón

VINCENZO A. PICCIONE. Universidad Roma Tre

ROSABEL ROIG VILA. Universidad de Alicante

MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA. Universidad de Alicante

Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto GRE 19-05.

Financiado por el Programa Propio de I+D+I del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez
María Fernanda Medina Beltrán
María Soledad Villarrubia Zúñiga
(Coords.)

Retos en el sistema
educativo ante la
multiculturalidad
y el plurilingüismo

Educación Primaria y Secundaria

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo.*
Educación Primaria y Secundaria

Primera edición: abril de 2023

© María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, María Fernanda Medina Beltrán,
María Soledad Villarrubia Zúñiga

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de
Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.
Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19506-80-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Introducción	11
MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ, MARÍA FERNANDA MEDINA BELTRÁN, MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA	
1. Pour des normes éducatives universelles de multiculturalisme et de multilinguisme.	19
BERNARD HUGONNIER	
1. For Universal Educational Standards of Multiculturalism and Multilingualism.	25
BERNARD HUGONNIER	
1. Por unas normas educativas universales de multiculturalidad y multilingüismo.	31
BERNARD HUGONNIER	
2. Inclusion et bonne gouvernance pour une éducation future équitable.	37
HIND LAHMAMI	
3. Sostenibilità della formazione all'insegnamento nella scuola Primaria e Secondaria, sostenibilità del ruolo delle università.	51
VINCENZO A. PICCIONE	

4. La integración digital en el sistema educativo al servicio de la multiculturalidad y el plurilingüismo . . .	65
ROSABEL ROIG-VILA, BEATRIZ GRAU BARRERA	
5. Diversidad y creatividad. Beneficios de la diversidad cultural en el aula de lenguas extranjeras.	87
TATJANA PORTNOVA, TAMARA GOROZHANKINA, JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN	
6. El diseño de sitios web como recurso multimodal para abordar la multiculturalidad y el plurilingüismo en el aula	103
ROSABEL MARTINEZ-ROIG	
7. Los cimientos que apuntalan y perpetúan la Babel monolingüe australiana	117
MACARENA ORTIZ JIMÉNEZ, ADRIANA RAQUEL DÍAZ	
8. Educación multicultural y plurilingüe en el Caribe anglófono. Políticas lingüísticas en Educación Primaria y Secundaria: pasado y futuro	135
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA	
9. La lengua como vehículo de inclusión en contextos de migración	151
MARGARITA ISABEL ASENSIO PASTOR, MARÍA FERNANDA MEDINA BELTRÁN	
10. Propuesta de contenidos para una formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en español como lengua adicional: multiculturalidad y plurilingüismo	163
MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ, ANTONIO LÓPEZ VEGA, MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA	
11. ¿Y si expatriarse como docente fuera una opción? El plus del ELE. Brújula y maletín/kit de supervivencia para profesores de Primaria y Secundaria	179
LOURDES DÍAZ RODRÍGUEZ, YOLANDA SOLER ONÍS	

12. La multiculturalidad en Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad con TAC. Las TIG como recurso de aprendizaje	197
ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS	
13. Challenges for multicultural and plurilingual learning. Policies and practices in Andalusia	209
STEPHEN P. HUGHES, SILVIA CORRAL-ROBLES, JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN	
14. Plurilingualism, multilingualism and teacher training: a case study.	225
MARÍA TABUENCA CUEVAS Y ANA ANDÚGAR SOTO	
15. Plurilinguisme, multiculturalisme, scolarisation des réfugiés : des enjeux culturels et humains, des défis économiques et géopolitiques, pour le système éducatif français contemporain.	233
MARTINE CORNET	
16. L'intercompréhension en contexte plurilingue et multiculturel : innovation, défis et pistes dans la formation des enseignants	245
ALEXANDRA MARTI	
17. El debate sobre el multiculturalismo y el multilingüismo en las aulas indias y su implementación en la nueva política educativa nacional de 2020.	257
GAURAV SUSHANT	
18. Competencias interculturales. Diseño de un instrumento para valorar competencias interculturales en figuras educativas.	269
MARCELA GEORGINA GÓMEZ ZERMEÑO	

Propuesta de contenidos para una formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en español como lengua adicional: multiculturalidad y plurilingüismo

MARÍA-TERESA DEL-OLMO-IBÁÑEZ
Universidad de Alicante

ANTONIO LÓPEZ VEGA
Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset-Marañón. UCM

MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
Universidad de Alicante

Introducción

A partir de los resultados del estudio (del-Olmo-Ibáñez *et al.*, 2022) realizado dentro del mismo proyecto financiado por la Universidad de Alicante en el que se inscribe esta publicación (*Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia GRE 19-05*), se empezó una colaboración con algunos centros de Educación Primaria de la provincia de Alicante y con el CEFIRE de Orihuela. Las necesidades formativas que se habían intuido y que se evidenciaron en la investigación quedaron constatadas también con esa demanda por parte del profesorado. Se propusieron unos cursos, estructurados en módulos teóricos y prácticos, inicialmente pensados para profesores de Educación Primaria. Sin embargo, asistieron también profesores y orientadores de Educación Secundaria.

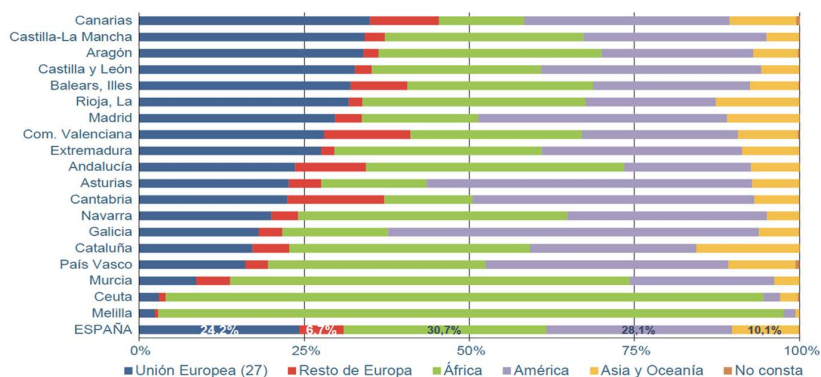
Si bien ya estaba pensado continuar el estudio en ese nivel, este hecho sirvió para ratificar la intuición de que necesidades similares a las del nivel de Educación Primaria aparecen en el de Secundaria y, seguramente, se darán en Formación Profesional, aunque cada uno presente sus peculiaridades. En estas etapas, hay dos convicciones que pueden camuflar las limitaciones en la competencia comunicativa de los alumnos extranjeros. En primer lugar, la idea de que la inmersión es suficiente por sí sola para la adquisición de las destrezas comunicativas. En segundo término, si llevan cierto tiempo en España, se encuentran ya insertos entre sus compañeros y son parte del grupo. Participan en actividades de ocio y sus relaciones sociales y de vida cotidiana están generalmente normalizadas. Esto refuerza la primera de las convicciones: la de que la inmersión es suficiente. Sin embargo, el entorno académico requiere la intervención y el acompañamiento del profesorado para que los contenidos epistemológicos sean adaptados a los niveles de los alumnos (Dolz *et al*, 2009). Si esto es necesario para cualquier estudiante nativo, mucho más lo es para aquellos cuya lengua materna es diferente de la de escolarización.

Para anclar este contexto en el entorno de la Educación Secundaria, se han tenido en cuenta los datos y conclusiones del último informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre enseñanzas no universitarias: *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Esto permite, por un lado, una visión del contexto docente, del perfil de los docentes y del alumnado y una primera referencia a los planes de estudio en la formación inicial y a los programas de educación permanente de los profesores. Por otro lado, es una primera consideración de las competencias necesarias para su participación en programas y proyectos europeos e internacionales. Estos serían los elementos sobre los que se sustenta la necesidad de formación en multiculturalidad y plurilingüismo para el profesorado de lengua y literatura españolas de Educación Primaria (del-Olmo-Ibáñez, 2022) y Secundaria en España y el extranjero.

En el curso 2020/2021, correspondiente al informe citado, de un total de 817 347 estudiantes no nativos matriculados en enseñanzas de Régimen General, 186 874 corresponden a alumnos extranjeros en la ESO y 45 144 en Bachillerato. De los que estudian la Enseñanza Obligatoria, solo el 21% pasan a Bachillerato. En cuanto al origen de los estudiantes, los porcentajes reflejados en la tabla 10.1 muestran su diversidad:

Tabla 10.1. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2020-2021

Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2020-2021



Fuente: Ministerio de Educación (2021).

La distribución porcentual del alumnado en cada comunidad autónoma según la titularidad de los centros aparece reflejada en la tabla 10.2:

Tabla 10.2. Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro. EE de Régimen General no universitarias. Curso 2019-2020

Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro. EE. de Régimen General no universitarias. Curso 2019-2020

	% Centros Públicos		% Enseñanza concertada		% Ens. privada no concertada	
	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero
TOTAL	67,1	78,1	25,4	15,2	7,5	6,7
Andalucía	73,2	81,9	20,9	8,6	6,0	9,6
Aragón	69,1	80,4	24,6	17,9	6,3	1,7
Asturias, Principado de	71,9	81,1	23,0	16,4	5,1	2,5
Baleares, Illes	64,9	70,8	28,1	18,8	7,1	10,3
Canarias	76,0	85,2	15,8	6,3	8,2	8,5
Cantabria	70,4	70,5	27,3	28,4	2,4	1,1
Castilla y León	67,2	81,3	29,1	17,1	3,7	1,5
Castilla-La Mancha	81,0	90,6	15,2	8,0	3,8	1,4
Cataluña	65,2	76,3	26,3	16,7	8,5	7,0
Comunitat Valenciana	67,2	79,8	24,8	11,3	8,0	9,0
Extremadura	80,1	89,2	17,6	10,1	2,4	0,7
Galicia	72,4	78,7	22,1	18,1	5,5	3,3
Madrid, Comunidad de	54,1	72,2	29,8	18,8	16,1	9,0
Murcia, Región de	70,0	87,5	25,4	10,1	4,6	2,4
Navarra, Comunidad Foral de	65,5	85,8	33,0	13,6	1,5	0,6
Pais Vasco	51,0	66,7	48,1	32,7	0,9	0,6
Rioja, La	65,4	79,8	30,0	18,9	4,6	1,3
Ceuta	80,2	90,4	18,6	9,5	1,1	0,1
Melilla	83,0	92,0	14,8	7,6	2,2	0,4

Fuente: Ministerio de Educación (2021).

En cuanto al profesorado, de un total de 755 427, son catedráticos y profesores de Educación Secundaria 217 676 (Ministerio de Educación, 2021). En este grupo, en cuanto a la formación en multiculturalidad y plurilingüismo, interesa el dato de sus edades, que aparece en la tabla 10.3, de cara a identificar en siguientes investigaciones la instrucción recibida en sus estudios iniciales y en su educación continua, según el momento en el que la recibieron.

Tabla 10.3. Distribución del profesorado de EE. de Régimen General no universitarias por edad. Curso 2019-2020

Distribución del profesorado de EE. de Régimen General no universitarias por edad. Curso 2019-2020

	Total	Menos de 30	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 y más
Total Profesorado	100,0	7,8	25,3	33,1	27,8	6,0
Profesorado de Centros Públicos	100,0	6,0	24,1	34,1	30,4	5,4
Maestros	100,0	6,7	28,3	32,8	27,0	5,3
Catedráticos y Profes. de E. Secundaria	100,0	4,2	19,3	36,6	35,2	4,8
Profesores Técnicos de FP.	100,0	2,0	18,5	36,6	35,8	7,1
Profesorado de E. Concertada y Privada	100,0	12,3	28,4	30,7	21,1	7,5

Fuente: Ministerio de Educación (2021).

En el informe, aparece un epígrafe dedicado a «El aprendizaje de lenguas extranjeras» (p. 36). En este se proporcionan datos, en sus correspondientes tablas, referentes a «El estudio de lenguas extranjeras como materia» y «La utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza». Esto ya implica la consideración y el interés de la enseñanza de esas lenguas a través de los contenidos. Pero todavía el informe no menciona la situación de los estudiantes extranjeros para los que el español, y también las lenguas cooficiales en las comunidades que las tienen, no son L1, sino lenguas adicionales (LA a partir de ahora), según terminología de Judd *et al.* (2001). Esta variable no se tiene en cuenta hasta el momento, ni en los estudios, ni en los informes, ni en relación con los alumnos, ni en cuanto a la capacitación de los docentes.

A partir de estos datos, es preciso revisar la formación inicial que se está impartiendo a los futuros profesores y la permanente para los que están en activo. Los programas, planes de estudio y contenidos siguen considerando la didáctica de la lengua española, y de las demás lenguas cooficiales como de una L1, excepto

cuando se consideran las posibilidades de trabajo en el extranjero. Sin embargo, es una necesidad ya dentro de nuestro país. El contexto docente es ahora diverso y el profesorado de lengua y literatura españolas debe contar con recursos y conocimientos de didáctica del español como LA para poder atender las necesidades de los estudiantes no nativos.

Además, hay que insistir en las orientaciones que ofrece la metodología AICLE. En la didáctica de lenguas extranjeras y en los estudios sobre ellas ya se tiene en cuenta y se va adoptando como metodología de manera generalizada. Lo mismo sucede en los centros en los que se intenta implantar la enseñanza bilingüe/multilingüe –con mayor o menor éxito, también hay que decirlo–. Pero hasta ahora no se ha reparado en dos cuestiones que van más allá. La primera se refiere a la importancia que se da en esa metodología a lo que sus creadores y partidarios denominan «enseñanza sensible a la lengua» (Wolf, 2012; Beacco *et al.* 2016a, 2016b), lo cual no afecta únicamente a los alumnos extranjeros o a los profesores de lenguas adicionales, sino a todos. Todo el profesorado debería recibir formación y concienciarse en cuanto a la importancia que tienen sus actuaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Su desarrollo no termina nunca y para cualquier usuario, nativo o no, el aprendizaje es permanente. En segundo lugar, ya focalizando en los estudiantes extranjeros, se debe extremar esa sensibilización, puesto que ellos necesitan un soporte comunicativo y explicativo todavía más elaborado para poder acceder a los contenidos académicos.

Esto, además, se ha subrayado en los últimos años y se realizan esfuerzos formativos para concienciar al profesorado en cuanto a la creación de materiales accesibles en todos los aspectos y a la incorporación de los ODS de la agenda 2030 de la Unesco en las programaciones, contenidos y actividades. Precisamente, uno de esos objetivos, el número 4, es «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2022), lo cual es la llave para la consecución del resto de los objetivos y un derecho fundamental (Medina Beltrán y López Vega, 2022). Para poder acceder a la educación, la primera herramienta imprescindible es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta lo dicho, los objetivos que se han propuesto aquí son, en primer lugar y de manera general, ofrecer

sucintamente una propuesta de contenidos formativos necesarios para una práctica docente que tenga en cuenta la multiculturalidad y el plurilingüismo en la etapa de Educación Secundaria. Segundo, proporcionar información sobre las metodologías y recursos que se proponen desde la Comisión Europea, así como de la documentación de referencia sobre tales asuntos. Tercero, demostrar que es necesaria la formación del profesorado en esas competencias, en didáctica sensible a la lengua en las asignaturas de lengua y literatura españolas, pero no menos en el resto de las materias, e insistir en la importancia de elaborar materiales accesibles.

En cuanto a trabajos previos sobre la formación del profesorado de lengua y literatura españolas, la búsqueda es infructuosa en lo relativo a enseñanza en Educación Primaria (del-Olmo-Ibáñez, 2022) y Secundaria relacionado con la multiculturalidad y la didáctica del español como primera lengua o lengua adicional en el entorno español actual. Los resultados obtenidos son múltiples en cuanto a perspectivas de estudio, pero siempre con relación al español en centros españoles y como L1 para nativos; o en centros extranjeros, como L2, si bien en alguna de estas investigaciones se contempla la diversidad del alumnado en cuanto a necesidades y niveles (Brown y Thompson, 2018). Se ha tenido en cuenta las percepciones del profesorado sobre la diversidad del alumnado o desde la perspectiva de la didáctica de otras LA en España (McClintic, 2022). López Hernández (2021), por ejemplo, se ocupa del análisis de los planes de estudio de formación inicial del profesorado. Pero las investigaciones se dirigen siempre a la didáctica de lenguas extranjeras y el CLIL. También Moreno-Fernández *et al.* (2021) han analizado los estereotipos y prejuicios que tienen los profesores respecto del alumnado extranjero en un estudio comparado entre España, Grecia e Italia.

Desde la Comisión Europea se ha realizado un esfuerzo en los últimos años por proporcionar marcos que contribuyan a la mejora de la didáctica de las lenguas: MCER (Consejo de Europa, 2002) y su actualización en el volumen complementario de 2020; y se han definido los descriptores para cubrir la enseñanza en los periodos correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria en el *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (vol. 1, ages 7-10 & vol. 2, ages 11-15)* (Consejo de Europa, 2018). Se han elaborado

también textos sobre la competencia en multiculturalidad y el plurilingüismo: *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. competencias y recursos* (Candelier *et al.*, 2013). Y se han editado documentos sobre CLIL/AICLE (Marsh *et al.*, s.f.). Algunos de estos son conocidos. Otras veces, aparecen citados, pero sin conocer realmente todas las posibilidades que ofrecen. Otras, son desconocidos en general.

En la propuesta de cursos que se planteó para el profesorado de Educación Primaria de la provincia de Alicante se presentaron esos textos, junto con materiales de las editoriales españolas dirigidos a las edades correspondientes. Esos documentos, tanto teóricos como didácticos, además de otros, deberían ser parte de la formación inicial y permanente de todo el profesorado. De esta manera, podrán atender a las necesidades del alumnado diverso que hoy forma las aulas de Educación Primaria y Secundaria en nuestro país. Se podría diferenciar entre los especialistas en lengua y literatura españolas –quienes deberían recibir una preparación más extensa–, y el profesorado del resto de las materias. Pero todos necesitan desarrollar las competencias de multiculturalidad y plurilingüismo, y la capacidad de elaborar y presentar materiales accesibles y sensibles a la lengua de manera integrada en el currículo de la etapa.

Por otra parte, insistimos en la importancia que ahora mismo tienen la internacionalización y el intercambio en todos los países, como queda reflejado en el informe del Ministerio de Educación (2021). Para poder participar en programas de movilidad, en proyectos europeos e internacionales, en hermanamientos de centros, etc., así como considerar la expatriación como salida laboral y posibilidad vocacional (remito al capítulo de Díaz Rodríguez y Soler Onís, en este mismo libro), también es necesario contar con las competencias de multiculturalidad y plurilingüismo.

Contenidos de la propuesta de formación inicial y permanente del profesorado

Aunque sea conocido, hay que considerar, asimismo, que el profesorado de Educación Secundaria no suele recibir formación didáctica en sus titulaciones. Para poder impartir docencia en esa

etapa, todos los graduados realizan el Máster de Formación del Profesorado, que presenta contenidos pedagógicos y metodológicos generales y asignaturas específicas para cada una de las especialidades. Los alumnos de las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, normalmente, proceden de los grados de Filología, Historia, Lenguas Clásicas y, en muchas ocasiones, Periodismo. El resto de los graduados en otras materias, normalmente, ni mucho menos, tienen conocimientos que puedan aproximarlos a una enseñanza sensible a la lengua.

Por obvio que pueda parecer, la metodología didáctica no les resulta fácil, ni siquiera a los procedentes de estudios filológicos, cuyo conocimiento sobre el enfoque comunicativo podría presuponerse. Sin embargo, pronto se dan cuenta de lo necesaria que es esta formación, especialmente cuando inician su periodo de prácticas. Esa es la razón por la que proponemos los contenidos que ahora se presentan como base inicial para el desarrollo de la competencia docente de los futuros profesores de instituto y que deberían introducirse y ampliarse en los programas de formación permanente y en las distintas especialidades.

Aquí no se va a entrar en el desarrollo de los contenidos ni de los documentos, puesto que, por un lado, este trabajo va dirigido a formadores de profesorado que ya los conocen, en el caso de los de didáctica de la lengua y la literatura; y, por otro, de cara al resto de los especialistas, el espacio requerido para una explicación adecuada excede el que permite esta publicación. En todo caso, lo que importa es la propuesta de que sean incluidos en los planes de estudio.

Objetivos de la propuesta para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado extranjero

- Conocer el enfoque metodológico comunicativo-interactivo y ponerlo en relación con el MCER y el AICLE.
- Concienciar sobre la necesidad de la enseñanza sensible a la lengua en todas las materias y su rentabilización para la adquisición de la competencia comunicativa.
- Conocer técnicas para la adquisición de la lengua de manera similar a la natural.
- Concienciar sobre la importancia del conocimiento de la cultura y los sistemas lingüísticos del alumnado.

- Favorecer el aprendizaje comunicativo como objetivo para la educación inclusiva: aprendizaje en contexto y aprendizaje significativo.
- Integrar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el marco curricular y didáctico del aula mediante la metodología AICLE.

Contenidos

- Conocimiento del enfoque metodológico comunicativo-interactivo
- Enseñanza sensible a la lengua en todas las materias para la adquisición de la competencia comunicativa
- Técnicas para la adquisición natural de la lengua
- La competencia comunicativa como requisito para la educación inclusiva: aprendizaje en contexto y significativo
- Enseñanza-aprendizaje de las lenguas integrados en el marco curricular y didáctico del aula: AICLE
- Cómo acceder al conocimiento de la cultura y los sistemas lingüísticos del alumnado extranjero

Documentos, métodos y recursos

De algunos de los documentos arriba citados se suele conocer únicamente su existencia o sus contenidos superficialmente. Pero generalmente el profesorado no está familiarizado con todas sus posibilidades y pocas veces se tienen en cuenta. Otros son desconocidos, especialmente para los docentes de materias distintas de la lengua y la literatura.

En nuestra propuesta, en la parte teórica, incluimos tres textos que nos parecen imprescindibles en la formación inicial del profesorado de L1 y de todas las materias en general: el MCER y sus textos complementarios para las edades de 11-15 años, *MAREP* y *The European framework for CLIL teacher education* (Marsh *et al.*, s.f).

En cuanto a las preguntas que se deberían responder concernientes al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos por parte de sus profesores, se sugieren las siguientes:

- ¿Cómo adaptar el enfoque metodológico comunicativo-interactivo en la clase de L1 teniendo en cuenta a los alumnos para los que esa lengua es una LA?

- ¿Qué son los documentos citados?
- ¿Cuál es su rentabilización en el contexto docente de didáctica de la L1 en un aula con alumnos no nativos?
- ¿Cómo integrar esas metodologías en todas las materias del currículo? Recordemos otra vez que la inmersión por sí sola no es suficiente.

¿Qué es el enfoque metodológico comunicativo-interactivo en la lengua no nativa/adicional? El enfoque comunicativo sí que es un contenido que se suele incluir en las asignaturas de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Sin embargo, suele faltar su consideración desde el punto de vista de los alumnos de origen diverso. Para ello, se propone el conocimiento del MCER, del MAREP y del *The European framework for CLIL teacher education*.

¿Qué son los documentos citados? A partir del enfoque comunicativo-interactivo, el MCER diferencia entre competencias generales y comunicativas, actividades comunicativas y estrategias comunicativas. En general, lo que se conoce de este texto –muchas veces sin saber siquiera que proceden de él– son los niveles de competencia en las lenguas. Su denominación y su categorización (A1, A2, B1...) sí que se han adoptado de forma generalizada y su uso es habitual y comprendido por todos. Sin embargo, se debe profundizar en los conceptos y la filosofía del texto, sobre todo ahora con la actualización de 2018, traducido al español en 2020, que va más allá de los descriptores que incluye cada uno de sus niveles. En este volumen complementario se ha subrayado la importancia de los conceptos de «mediación» e «interacción», y se ha reforzado la concepción del aprendiente como «agente social», el enfoque por tareas y del desarrollo de las competencias multicultural y plurilingüe expresamente. También en relación con el enfoque comunicativo, se consolida la perspectiva de la literatura desde el disfrute y la lectura placentera. Esto, en cuanto a la formación del profesorado se debería poner, además, en los contenidos que se impartan, en relación con la teoría de la recepción. Dos puntos más que se destacan en la revisión del MCER son las competencias comunicativas en el entorno digital y multimodal, por un lado; y, por otro y en relación con los objetivos de inclusividad de los ODS; y, en cuanto a la creación de materiales accesibles, el texto se ocupa también del lenguaje de signos.

¿Qué es el *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners* (vol. 1, ages 7-10 & vol. 2, ages 11-15) (ed. 2018)? En estos dos volúmenes se incluyen descriptores adecuados a las edades comprendidas en la Educación Primaria y en la Secundaria. Es importante tenerlos en cuenta, porque esos descriptores se han elaborado a partir de los estadios cognitivos, psicológicos y evolutivos de los aprendientes, de acuerdo también con el desarrollo de su competencia comunicativa en la L1. Además, se han establecido de manera que permitan iniciar la trayectoria de los estudiantes y que pueda seguirse mediante el portafolio europeo de las lenguas y desde la visión de la formación permanente. Se trata de una adaptación calibrada con los descriptores utilizados para adultos. Además, como el MCER, tienen en cuenta las ideas de interlingüismo e intralingüismo en cuanto a cualesquiera operaciones de transferencia de estrategias, o mediación entre lenguas o dentro de una misma.

De *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*, de manera muy sintética, puede decirse que describe la manera de encontrar lo que une dentro de un enfoque plural, frente a los enfoques singulares, que suelen ser los predominantes. Además, tiene asociados una serie instrumentos, competencias y recursos digitales que pueden proporcionar esos enfoques plurales, así como un banco de datos con materiales didácticos en cuatro lenguas y unos módulos de autoformación o formación presencial para su utilización si es necesario. El término «enfoque plural» hace referencia a la implicación didáctica de varias lenguas y culturas, y el texto desarrolla los diferentes tipos que hay, poniéndolos en relación con las competencias pluricultural y plurilingüe. Se trata de ofrecer un marco de referencia para las competencias desarrolladas en los enfoques plurales, de manera que se puedan tener en cuenta en los currículos, planes de estudios, programaciones, progresión del aprendizaje, materiales didácticos, formación del profesorado y de formadores, etc.

La aplicación de *The European framework for CLIL teacher education* (Marsh *et al.*, s.f.) es muy rentable para la didáctica de la lengua y la literatura española y en el resto de las asignaturas, tanto para los alumnos nativos como para los de origen extranjero. Lo que interesa ahora es destacar la importancia de que los futuros profesores lo conozcan. Se puede resumir, de manera muy sintetizada, con su denominación en español: aprendizaje

integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Es decir, la lengua meta se aprende mediante su uso en las diferentes asignaturas del currículo.

Pero esto no quiere decir que el mero hecho de que un profesor utilice una lengua para explicar unos contenidos y que los alumnos hagan lo mismo para realizar sus tareas implique el éxito del método. Esta es la razón de algunos fracasos en centros que habían intentado implantar el bi/multilingüismo. Hay que decirlo: muchas veces, el nivel de competencia en la lengua extranjera del profesorado que imparte la docencia no es el adecuado. Y, por supuesto, el de los alumnos es claramente insuficiente para poder asimilar contenidos que están programados para un estadio evolutivo de su L1 que no tienen en la LA. Como se ha indicado, se trata de una metodología que es preciso conocer y aplicar bien, que cuenta con unos procedimientos específicos que tienen su sentido y razón de ser, tanto desde el punto de vista de los docentes como de los aprendientes. En el caso de la L1 sí que se da el conocimiento del idioma por parte del profesorado, pero esto tampoco es suficiente para los alumnos extranjeros, cuestión que sí que está contemplada en este marco de referencia. Una vez más, la inmersión no basta. Precisamente a este aspecto le dedica atención específica Wolf (2012), citando como ejemplo el caso de Alemania. Se refiere al mismo contexto que pretendemos destacar aquí. Para el alumnado de ese país que asiste a clases en las que se aplica el método CLIL la lengua de escolarización es ya en sí una lengua adicional. Y volviendo al documento, es importante que los futuros profesores conozcan adecuadamente la metodología y adquieran consciencia de la importancia de la enseñanza sensible a la lengua en todas las materias.

Los materiales y su explotación

Aquí únicamente explicaremos cómo pensamos que se deberían tratar los materiales de ELE para las edades correspondientes a las etapas estudiadas. La metodología que proponemos es una presentación de la oferta editorial, de las páginas web y de los recursos digitales disponibles, en primer lugar.

Después, la idea es demostrar que es posible aunar los principios y orientaciones de los documentos teóricos con el currículo de cada etapa. Posteriormente, se plantean actividades de aplica-

ción de la teoría a través de la materia que estén impartiendo en el mismo momento de la formación, o de cualquiera que se pueda escoger.

Asimismo, se propone el cotejo de los materiales de las editoriales e instrumentos accesibles con los contenidos curriculares y cómo pueden incluirse esos recursos en la programación de aula, incorporando todos los elementos multiculturales y plurilingües que les ofrece el alumnado que tienen en cada momento.

Conclusiones

Como conclusión de este capítulo, quisiéramos insistir en la importancia de revisar los contenidos de formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria en materia de didáctica de la lengua, de manera que se ajusten a las necesidades reales del contexto presente. Los datos de todos los informes confirman la movilidad y es una tendencia que no tiene visos de que se vaya a modificar. La multiculturalidad es un hecho y el plurilingüismo va parejo a ella en la sociedad. Los contextos escolares no son más que el reflejo de esa situación y es obligación de las instituciones y de los formadores de los docentes ofrecerles las herramientas necesarias para que puedan atender a las necesidades de un alumnado diverso.

Existen ahora mismo métodos y herramientas que han probado su eficacia y que se van actualizando y revisando periódicamente. No parece haber justificación para que no se apliquen y se pongan al servicio de una mejor educación que evite el abandono escolar y propicie la inserción del alumnado extranjero en todos los aspectos.

Referencias bibliográficas

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. y Vollmer, H. (2016b). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Council of Europe..

- Brown, A. V. y Thompson, G. L. (2018). *The changing landscape of Spanish Language curricula: designing higher education programs for diverse students* (pp. 1-276). Hispania.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lórinicz, I., Meißner, f.j., Noguerol, A. y Schröder- Sura, A (2013). *MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Consejo de Europa.
- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2018). *Collated Representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (vol. 1, ages 7-10 & vol. 2, ages 11-15)*. Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (vol. Complementario). Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. y Gutiérrez Fresneda, R. (2022). *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.
- del-Olmo-Ibáñez, M. T. (2022). Formación en didáctica de L2/ LE y plurilingüismo en el profesorado de Educación Primaria en España. En: M. T. del-Olmo-Ibáñez, A. Cremades-Montesinos y R. Gutiérrez Fresneda. *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia*. Peter Lang.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-141.
- Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. (2001). *Teaching additional language*. International Academy of Education/International Bureau of Education, Unesco.
- López Hernández, A. (2021). Initial teacher education of primary English and CLIL teachers: an analysis of the training curricula in the universities of the Madrid Autonomous Community (Spain). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (3), 132-150.
- Marsh, D., Mehisto, P. Wolff, D. y Frigols Martín, M. J. (s.f.). *European framework for CLIL teacher education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Consejo de Europa.

- McClintic, G. H. (2022). Attention to diversity in a Spanish CLIL classroom: teachers' perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 13 (5), 897-907. <https://doi.org/10.17507/jltr.1305.01>
- Medina Beltrán, M. F. y López Vega, A. (2022). Migración, multiculturalidad y derechos humanos en perspectiva histórica. Marco y valores para la experiencia docente. En: del-Olmo-Ibáñez, M. T., Cremades-Montesinos, A. y Gutiérrez Fresneda, R. *Formación del profesorado europeo de Educación Primaria en multiculturalidad y plurilingüismo. España, Francia, Italia y Grecia* (pp. 29-40). Peter Lang.
- Ministerio de Educación (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Moreno-Fernández, O., Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G. y León-Sánchez, M. (2021). Analysing stereotypes and prejudices about immigrant students in European secondary education. *Participatory Educational Research*, 8 (1), 160-175.
- Naciones Unidas (2022). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.