

## Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL) Parte 3<sup>1</sup>: Las competencias personales integradas del alumno

Basic perspectives of integration in the CLIL educational system. Part 3<sup>1</sup>:  
Student's integrated personal competences

Renata MAJEWSKA<sup>2</sup>

Ateneum-Akademia Nauk Stosowanych (Polska)

### Abstract

The article constitutes the third part of a series of articles pertaining to the basic perspectives of integration in the CLIL educational system. At the beginning, there has been recalled the author's original concept of the four perspectives of integration in CLIL, ordered according to the student's perspective, dedicating the present text to the student's integrated competence perspective. In the subsequent part of the article the author reviews the most important concepts of the student's competence, namely: the personal communicative competence of Wilczyńska, competences according to CEFR, key competences, the integrating role of the discursive competence according to Celce-Murcia, referring them all to the CLIL educational context. The work is ended with the author's own model of the student's integrated competence perspective in CLIL and with the conclusions.

**Keywords:** CLIL, integration, communicative competence, discourse competence, key competences, personal and social competences, Spanish bilingual sections

### Resumen

El artículo constituye la tercera parte de la serie de artículos sobre los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL). Para empezar, la autora recuerda su modelo de cuatro marcos de integración en CLIL, ordenados según la perspectiva del alumno, dedicando el presente texto a las competencias personales integradas del alumno. A continuación, se presentan los conceptos más importantes de las competencias del alumno: competencia comunicativa personal de Wilczyńska, competencias según el MCER, competencias clave, el carácter integrativo de la competencia comunicativa según Celce-Murcia, refiriéndolas todas al contexto educativo CLIL. Para terminar, la autora propone un modelo propio de las competencias personales integradas del alumno en CLIL y expone las conclusiones.

**Palabras clave:** AICLE, integración, competencia comunicativa, competencia discursiva, competencias clave, competencias personales y sociales, secciones bilingües españolas

---

<sup>1</sup> El presente artículo es el tercero del proyecto de cuatro artículos de la misma autora titulado "Marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL)" (Majewska, 2016, 2019).

<sup>1</sup> The present article is the third of the project comprising four articles by the same author, entitled "Basic perspectives of integration in the CLIL educational system" (Majewska, 2016, 2019).

<sup>2</sup>  Ateneum-Akademia Nauk Stosowanych w Gdańsku, Wydział Neofilologiczny

 <https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>

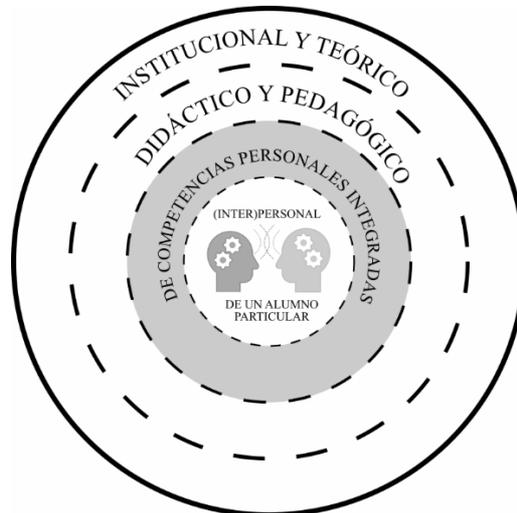
 [r.majewska@ateneum.edu.pl](mailto:r.majewska@ateneum.edu.pl)

## 1. Introducción

El presente escrito es el tercero de un ciclo de artículos de carácter teórico dedicado a la integración en CLIL (ingl. *Content and Language Integrated Learning*, esp. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*). A modo de recordatorio, en los dos anteriores artículos se ha presentado la propuesta de analizar la integración en CLIL dentro de cuatro marcos intercalados adaptando el criterio de lo más a lo menos alejado de la realidad del alumno (Majewska 2013, 2016, 2019):

- (1) Institucional y teórico (CLIL como sistema educativo y sus dimensiones)
- (2) Didáctico y pedagógico (sobre la actuación didáctica y pedagógica del docente)
- (3) De competencias personales integradas del alumno
- (4) (Inter)personal de un alumno particular.

La relación entre los cuatro marcos de la integración en CLIL se presenta de forma gráfica en el esquema 1.



Esquema 1. Los marcos fundamentales de la integración en CLIL (elaboración propia).

Continuando la reflexión acerca del concepto clave de CLIL que es la integración, los objetivos del presente texto son: (1) acercar al lector hispanohablante el original concepto de la competencia comunicativa personal de W. Wilczyńska (2002), (2) analizar la utilidad de varios conceptos de las competencias del alumno en el contexto de CLIL, y como consecuencia,

(3) presentar el modelo propio de las competencias integradas personales del alumno en el sistema educativo CLIL.

A modo de explicación, en el presente texto CLIL se entiende como el sistema educativo en el cual el idioma extranjero se convierte en la segunda lengua de la enseñanza y las clases de idioma extranjero se completan con las de las asignaturas que nosotras decidimos denominar las asignaturas bilingües (A.A.B.B.) impartidas en este idioma.

En Polonia en las secciones bilingües españolas<sup>3</sup> suelen elegirse las siguientes asignaturas bilingües: Geografía de España, Historia de España y Literatura Española, lo que no impide la posibilidad de que sean otras (p. ej. Matemáticas, Química, Física, Biología). La enseñanza bilingüe se da sobre todo en los últimos cursos de primaria (7º y 8º, edad de 13-15 años) y en la secundaria (15-19 años), las edades que más o menos corresponden a la educación secundaria en España. En nuestro texto nos referiremos a los alumnos de estas edades.

## **2. El concepto de la competencia comunicativa personal de W. Wilczyńska**

La competencia comunicativa (en adelante C.C.), es el concepto clave de la didáctica de lenguas extranjeras (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, Wilczyńska, 2010). Toda la investigación en esta materia incluye el estado y/o el desarrollo de esta competencia. Como es lógico, las competencias del alumno en CLIL tienen que abarcar la C.C., pero no se reducen a ella.

El concepto de la C.C. tiene su larga historia (véase p. ej. Cenoz Iragui, 2016) y sigue siendo objeto de discusión entre los investigadores.

Una voz interesante en esta discusión, que en nuestra opinión merece la pena acercar al lector hispanohablante, es la de una científica polaca, Weronika Wilczyńska (2002), autora del concepto de competencia comunicativa personal. Según W. Wilczyńska (2002, p. 74):

“competencia – a diferencia de agrupación de conocimientos y habilidades determinada a priori y para todos – es un conjunto de habilidades p e r s o n a l e s que el sujeto adapta de forma d i n á m i c a a los objetivos, a las condiciones y al tipo de acciones que realiza, en el marco de sus

---

<sup>3</sup> Más información sobre el sistema CLIL polaco, véase: Tatoj et al., 2008; Majewska, Tatoj, 2009; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, Majewska, Tatoj, 2020.

actitudes generales preferidas, desarrolladas bajo la influencia de su sistema de valores y experiencias en cierto ámbito”.

Es una visión muy particular de la competencia, en la que es fundamental la implicación auténtica del estudiante cuyo motor es el deseo de la realización de sus propios planes de desarrollo relacionados con el/los idioma/s que estudia y no la imitación de los típicos usos o modelos, ni siquiera si esta tiene lugar dentro de los contextos sociales. La autora se refiere a los planes a largo y a corto plazo.

En otras palabras, es fundamental que el estudiante comunique en L2 conforme a su personalidad, su identidad, sus auténticas aspiraciones, necesidades y condicionamientos (Wilczyńska, 2008, p. 9). En este caso el estudiante deja de ser objeto del proceso de enseñanza y se convierte en el sujeto del proceso del (auto)aprendizaje, siente que tiene influencia en este proceso, su actitud es activa y autónoma, por lo menos en cierta medida. Hablando de la autonomía es menester subrayar que ser autónomo no equivale a ser autodidacta, ya que el alumno autónomo puede aprovechar las clases y el contacto con su profesor y otros alumnos como un recurso más del que dispone.

Wilczyńska (2002) subraya que para el desarrollo de la competencia comunicativa personal (en adelante CCP) hace falta tanto el dinamismo como la estabilidad. Podemos decir que el dinamismo se relaciona con el cambio en la competencia debido al contacto con el input nuevo, nuevos contextos y requisitos. La estabilidad del sistema de la competencia se debe sobre todo a las actitudes y planes.

Las actitudes que favorecen el desarrollo de la CCP son: la apertura, la flexibilidad y la efectividad personal (Wilczyńska, 2002). Respecto a la actitud de la apertura, la autora se refiere en concreto a las siguientes habilidades: la colaboración con el interlocutor, la interacción entre los interlocutores, el interés en el contacto con otra persona, la educación (los buenos modales) en la interacción, la empatía.

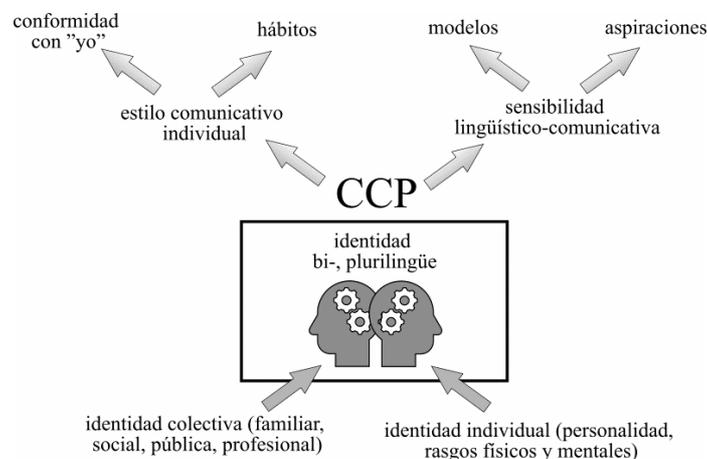
En cuanto a la flexibilidad, los exponentes de esta actitud son: el code-switching, la interculturalidad (tener en cuenta otras culturas, saber mediar entre culturas), la multiperspectividad, la multicanalidad (tener en cuenta varios canales semióticos a la vez), la dinámica (tener en cuenta los cambios, la evolución), la creatividad (aprovechar las estrategias basadas en la imaginación creativa).

En la actitud de la efectividad personal la autora se refiere a: estilo lingüístico-comunicativo propio (saber autoexpresarse y autopresentarse por

medio de la manera de comunicación), la atractividad (la falta de monotonía, la dinámica, saber despertar interés, el humor y la imaginación), la finalidad de la actuación (relacionarla con los objetivos propios, la capacidad de prever los resultados), la claridad, la prudencia (la evaluación del riesgo comunicativo, la eliminación de los elementos potencialmente perturbadores), la economía (la eliminación de los elementos no funcionales o redundantes) (Wilczyńska, 2002, p. 79).

Otro elemento que, según Wilczyńska (2002, p. 79), interviene en el desarrollo de la CCP, es la sensibilidad lingüística que decide sobre la posibilidad de alcanzar niveles altos del dominio del idioma y que influye en el ritmo de aprendizaje/adquisición. La sensibilidad incluye: la búsqueda de los elementos lingüísticos nuevos útiles en el futuro, prestar atención (sobre todo de manera inconsciente) al mismo tiempo al contenido y a la forma del enunciado (y a la influencia de la forma en el contenido/valor del enunciado), prestar atención a la relación entre el enunciado y la situación comunicativa, observación (sobre todo inconsciente) global de la claridad del enunciado en un contexto, compensación corriente de las faltas en la competencia (se relacionan con las estrategias de comunicación).

La investigadora indica la identidad bilingüe o plurilingüe como elemento integrador de todo el sistema de factores que influyen en el desarrollo de la CCP. Su modelo de autorealización en la comunicación en idioma/s extranjero/s (esquema 2) presenta su visión de la relación entre la identidad bi-/plurilingüe, la CCP, el estilo comunicativo personal, la sensibilidad lingüístico-comunicativa y las otras identidades (de carácter individual y colectivo) del estudiante.



Esquema 2. El modelo de autorealización en la comunicación en idioma/s extranjero/s de Wilczyńska (2002, p. 75, traducido del polaco por la autora).

Nos gustaría subrayar que la autora alude al desarrollo de la CCP independientemente del contexto en el que tiene lugar. Estamos convencidos de la utilidad del modelo de la CCP de Wilczyńska (2002) también en el sistema educativo CLIL. En el apartado siguiente nos concentraremos en el carácter específico de la CCP y del proceso de su desarrollo en CLIL.

### **3. La competencia comunicativa personal en el sistema educativo CLIL**

En primer lugar, en la enseñanza bilingüe es fundamental la constatación de que la CCP abarca todos los idiomas que domina el estudiante, independientemente del nivel, incluyendo la lengua materna como base de todo el repertorio lingüístico. En las secciones bilingües españolas en Polonia este repertorio lo componen por lo menos: el polaco (lengua materna), el español y el inglés.

Existen distintos modelos teóricos que sustentan la hipótesis de la competencia común, por ejemplo el de Common Underlying Proficiency de J. Cummins (2001, pp. 131-132), la metáfora de iceberg del mismo autor (Cummins, 2001, 118), el modelo de la mente bilingüe RHM (Revised Hierarchical Model) de Kroll y Stewart (Kurcz, 2005, p. 213), el modelo del lexicón mental bilingüe MHM (Modified Hierarchical Model) de A. Pavlenko (2009, p. 147), modelos de redes neuronales. Otro modelo es el de los modos lingüísticos de F. Grosjean (2004, 2007), según el cual en las personas bilingües están activados los dos idiomas al mismo tiempo si utilizan los dos en la comunicación, o uno de ellos (llamado idioma invitado), queda frenado, pero no desactivado, si utilizan solo uno. Esta hipótesis está confirmada por investigaciones de psicolingüística (Bialystok et al., 2009).

Como se ha mencionado, en el proceso del desarrollo de la CCP juega un papel muy importante la sensibilidad lingüístico-comunicativa. Según B. Wojciechowska (2008, p. 98), esta sensibilidad tiene dos principales funciones: (1) “de control del estado actual de la competencia y de la producción lingüística en un momento determinado”, (2) “de su modificación continua y enriquecimiento con nociones nuevas o/y más adecuadas y nuevas formas estratégicas de actuar”. Como se puede observar, la sensibilidad depende de la memoria de trabajo, guarda relación con la gestión de atención y se relaciona tanto con todo el repertorio lingüístico del estudiante como con las lenguas concretas que domina el estudiante. Repetimos que

la sensibilidad alta es la condición de alcanzar niveles altos de la competencia comunicativa (Wilczyńska, 2002; Wojciechowska, 2008).

En el sistema educativo CLIL, en nuestra opinión, la sensibilidad incluye también el componente cognitivo, ya que entre los objetivos en este sistema de enseñanza se encuentra el dominio de los contenidos de las asignaturas bilingües que se estudian. La sensibilidad lingüístico-comunicativo-cognitiva incluye la sensibilidad relacionada con la construcción de conocimientos y del sistema de nociones propias de las materias bilingües en el idioma extranjero. La atención del estudiante en CLIL va dividida entre los contenidos de las asignaturas bilingües y el idioma en que se estudian, además, el objetivo no es solo entender, sino también recordar la información.

El siguiente elemento clave para el desarrollo de la CCP es saber aprender y la actitud autónoma. Somos de la opinión de que la autonomía entendida como “la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas” (Giovannini et al., 1996, 25) respecto al proceso de aprendizaje propio favorece el aprendizaje, sobre todo a partir del nivel B1. El estudiante autónomo en CLIL puede p. ej. buscar información adicional en varias fuentes y varios idiomas que conoce, procesarla y presentar el resultado en forma de proyectos en el idioma de la enseñanza bilingüe. Como se ve en este ejemplo, el alcance de las posibilidades del desarrollo autónomo posible es mayor en CLIL que en la enseñanza más tradicional. La autonomía influye también en el carácter personal de la competencia adquirida, más adaptado a las necesidades, a las preferencias y a los planes propios. Nos gustaría subrayar que según nuestra investigación (Majewska, 2013), incluso en la sección bilingüe, a pesar de la mayor cantidad de horas del idioma extranjero en todo el sistema educativo polaco, es imposible satisfacer todas las necesidades individuales de cada estudiante, por ser tan diferentes dentro de un grupo de alumnos y por todos los contenidos y objetivos a alcanzar para llegar al nivel por lo menos C1 según los requisitos del diseño curricular polaco y de los exámenes finales.

Además de la actitud de autonomía, veamos cómo influyen las de apertura y flexibilidad anteriormente mencionadas en el desarrollo de la CCP en CLIL.

En CLIL es fundamental la actitud general de apertura a fenómenos nuevos, no solo a los de carácter lingüístico mencionados por Wilczyńska, sino también a los retos nuevos en general y los relacionados con las asignaturas bilingües. En realidad, la apertura a fenómenos nuevos es uno de los cinco

rasgos de personalidad de P. Costa y R. McCrae (Zawadzki et al., 1998) y tiene un carácter muy individual.

La actitud de flexibilidad es fundamental en CLIL. El code-switching es una técnica sofisticada con muchísimas funciones utilizada por personas bilingües en todo el mundo (Baker y Prys Jones, 1998; Baker, 2006; García, 2009). El enfoque adoptado en toda la enseñanza bilingüe es el enfoque comparativo, basado en la multiperspectividad y la interculturalidad o incluso transculturalidad. Las fuentes de información para las actividades en CLIL suelen ser de diversa índole, transmiten información por diferentes canales (audio, video, esquemas, diagramas, mapas, etc.) en distintos idiomas y exigen muchas veces actividades de mediación. A menudo las interpretaciones de los mismos hechos con los que se enfrentan los estudiantes son alternativas, p. ej. durante las clases de historia bilingüe estudiando las fuentes en dos o más idiomas los estudiantes se dan cuenta de que su visión del mundo y de los hechos no es la única posible. El estudiante empieza a tratar esta relatividad como un fenómeno natural y deja de esperar que los representantes de otras culturas piensen igual, lo que conduce a su mayor flexibilidad en el modo de pensar, opinar y percibir el mundo.

Los estudiantes de las secciones bilingües con más frecuencia que los demás participan en distintos programas de intercambio, proyectos tipo eTwinning con los estudiantes extranjeros que hablan varios idiomas y viven en realidades distintas. Ocurre también que los estudiantes de las secciones bilingües trabajan de mediadores culturales en acciones de voluntariado deportivo, artístico o social. Ellos terminan luego carreras universitarias de todo tipo y trabajan en ambientes internacionales siendo competentes mediadores culturales y facilitando de este modo las relaciones entre los países y sus pueblos. En el mundo actual de constante cambio se aprovechan las oportunidades al máximo solo con una actitud abierta y flexible, que requiere mucha efectividad personal.

#### **4. Las competencias del alumno según el MCER**

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2002, p. 9), las competencias se definen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. No compartimos la visión de tratar las características individuales como competencias, en nuestra opinión, son más bien condicionamientos de las competencias. Más adelante los autores del documento constatan que “Todas las competencias

humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa” (Consejo de Europa, 2002, p. 99). Como se puede observar, este concepto refleja la idea subyacente del carácter integrativo (no separativo) de las competencias del alumno, con lo cual estamos de acuerdo.

En el documento las competencias se dividen en dos grupos: las competencias comunicativas de la lengua y las generales. El MCER es un documento sumamente conocido, por lo cual no hace falta referir en detalle todas las competencias del alumno que propone, sobre todo respecto a las competencias comunicativas de la lengua, que son más o menos comunes para todos los contextos educativos de la enseñanza de idiomas. La única a la que prestaremos más importancia es la discursiva que se define como: “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” Consejo de Europa, 2002, 120). Volveremos a esta competencia en uno de los siguientes apartados.

De momento, nos interesará más el segundo grupo de competencias, es decir, las generales, que están menos relacionadas con las lenguas, pero sí, tienen mucha importancia en CLIL. Se dividen en: (1) el conocimiento declarativo, (2) las destrezas y las habilidades, (3) la competencia “existencial” y (4) la capacidad de aprender.

El conocimiento declarativo remite a la función representativa de la lengua y abarca el conjunto de conocimientos del mundo y todo el sistema de nociones que ordena este conocimiento que viene de la experiencia, de la escolarización o de las fuentes de información. Puede referirse p. ej. a “las características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas” o a “las clases de entidades (concretas o abstractas, animadas o inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones” (Consejo de Europa, 2002, p. 100), También incluye el conocimiento sociocultural, en el que entre muchos elementos se enumera la historia, tradición o artes de los países y culturas cuya lengua se estudia. Es lógico, pues, que el conocimiento declarativo cobre mucha más importancia en CLIL que en otros contextos educativos, ya que estos conocimientos los alumnos a menudo los adquieren en las clases de asignaturas bilingües (p. ej. en las clases de Historia, Geografía, Literatura o Arte). De este modo se desarrolla lo que el documento denomina “consciencia intercultural”.

En cuanto a las destrezas y habilidades, son esenciales las interculturales, entre las que se encuentra “la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas” (Consejo

de Europa, 2002, p. 102). Parece que nada prepara mejor a desempeñar este papel que los estudios en una sección bilingüe, en la que trabajan normalmente nativos del idioma en que se estudia, y los estudiantes ayudándolos hacen de intermediarios culturales ya en la secundaria.

Respecto a la competencia existencial, se subraya que “la actividad comunicativa” se ve afectada por “los factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (Consejo de Europa 2002, p. 103).

Nos parece muy discutible el concepto de personalidad subyacente en este apartado del documento; para dar un ejemplo, el grado de inteligencia no nos parece un factor de personalidad (las dos nociones difíciles de definir). Compartimos la opinión de muchos psicólogos que la inteligencia, la motivación y la personalidad son conceptos distintos, aunque existe relación entre ellos. Creemos que no se debería usar la noción “personalidad” para abarcar el abanico tan variopinto de factores personales (ni tampoco limitar algunas nociones como se ha hecho en el documento con las de la motivación, actitud o estilos cognitivos). Lo que nos parece acertado e importante es subrayar la influencia de los factores individuales en las competencias de la lengua de los usuarios.

La capacidad de aprender es un factor primordial de cualquier progreso, más aún en nuestros tiempos, en los que el control del profesor sobre el proceso del aprendizaje disminuye (p. ej. durante la enseñanza a distancia). En el caso de CLIL, por ser un sistema más complejo, las necesidades de aprender a aprender son todavía mayores. Nos gustaría subrayar que la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la sensibilización a lo lingüístico-comunicativo debería estar presente no solo en las clases del idioma, sino también, aunque en pequeña medida (p. ej. 5 minutos) en la mayoría de las clases de asignaturas bilingües. Por un lado, las destrezas de estudio y las heurísticas condicionan el desarrollo de las competencias del alumno en CLIL, por otro lado, este sistema educativo ofrece más retos y más oportunidades de desarrollo de estas destrezas.

En el año 2020 se publicó el Volumen Complementario al MCER (Consejo de Europa, 2020), con la traducción al español del año siguiente (a la que nos referiremos en adelante) (Consejo de Europa, 2021). Como el nombre mismo indica, el documento complementa la versión anterior del MCER (Consejo de Europa, 2002), manteniendo su marco conceptual. La aportación más relevante respecto al contexto de CLIL es, en nuestra opinión, la del desarrollo del concepto de mediación.

Según el Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa, 2021, p. 103), mediar significa tender puentes y facilitar la construcción o la transmisión de significados entre diferentes modalidades de la misma lengua (comunicación intermodal) o entre las lenguas (mediación interlingüística).

“La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada” (Consejo de Europa, 2021, p. 103).

En el documento se distinguen las actividades de mediación y las estrategias de mediación. Las primeras abarcan: mediar textos, mediar conceptos y mediar la comunicación. Los autores mismos subrayan que, en la práctica, los tipos de mediación son difícilmente separables (Consejo de Europa, 2021, p. 104).

Mediar textos se refiere a la transmisión del contenido del texto al que uno de los interlocutores no encuentra accesible, “a menudo debido a las barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas” (Consejo de Europa, 2021, p. 104), pero también a la situación de realizar el proceso de mediación de textos “para uno/a mismo/a (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o para expresar reacciones a textos, particularmente los de carácter creativo o literario” (Consejo de Europa, 2021, p. 105). En CLIL los estudiantes de las secciones bilingües de español en Polonia no solo a menudo ayudan a sus profesores nativos en el instituto, sino que participan en diferentes proyectos internacionales (presenciales o a distancia) y, sobre todo, a diario toman nota de las explicaciones de sus profesores nativos de asignaturas bilingües. Además, como es habitual que la Literatura Española forme parte de sus asignaturas bilingües, los alumnos comentan sus reacciones a textos literarios.

Mediar conceptos consiste en “facilitar a otros el acceso al conocimiento y a los conceptos, en especial, si no pueden acceder directamente a él por sí mismos” (Consejo de Europa, 2021, p. 105). Es especialmente importante en CLIL, ya que adquirir la terminología de las asignaturas bilingües constituye un objetivo relevante del proceso de la enseñanza/aprendizaje. Para alcanzarlo se recurre a menudo a los mapas conceptuales u otros recursos gráficos o a comparar el significado de los conceptos en las lenguas del repertorio

lingüístico del alumno. Es la base para el desarrollo y el intercambio de conocimiento. Los dos procesos tienen lugar mayoritariamente en contextos sociales y colaborativos, lo que requiere mucha mediación para que los intercambios en grupos de trabajo puedan fluir sin mayores obstáculos y conducir a resultados satisfactorios.

Mediar la comunicación se refiere a situaciones en las que la lengua no es la única fuente de dificultad comunicativa, dado que esta puede resultar de diferencias culturales o de “la falta de familiaridad con el área o el campo de conocimiento en cuestión”. (Consejo de Europa, 2021, p. 127). En este caso, los procesos de mediación consisten en: “facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural, actuar como intermediario/a y facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo” (Consejo de Europa, 2021, p. 127).

En cuanto a las estrategias de mediación, “son las técnicas empleadas para aclarar el significado y facilitar el entendimiento” en un contexto comunicativo y “están relacionadas con la forma en que el contenido de la fuente se procesa para el destinatario/a” (Consejo de Europa 2021, p. 130). A modo de ejemplo, estas estrategias pueden consistir en: elaboración, condensación, paráfrasis, simplificación, ilustración con imágenes. Muchas sirven para relacionar el contenido nuevo con el conocimiento previo (con otros textos, con lo que saben las personas que se comunican). Muchas veces es necesario adaptar el lenguaje o desglosar la información complicada, ampliar un texto denso o condensarlo. En CLIL, todas estas estrategias son bien conocidas bajo el nombre del andamiaje (ing. *scaffolding*), cuyo objetivo en este caso es hacer accesible al alumno el texto escrito u oral original en lengua meta relativo a las materias bilingües que resulta demasiado difícil para el estudiante.

Para terminar, el Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2021) desarrolla, entre otros, el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural, desglosándola en: aprovechamiento del repertorio pluricultural, comprensión plurilingüe y aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Se subraya que “las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, especialmente en el nivel del individuo” y que “el objetivo no es alcanzar el dominio equilibrado de distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa” (Consejo de Europa, 2021, p. 137). Se vuelve en este apartado del documento a la idea de actuar como mediador intercultural. En la comprensión plurilingüe se trata, entre otros, de “hacer uso de fuentes paralelas en diferentes lenguas (desde B1)” (Consejo de Europa, 2021, p. 140). Es una práctica muy frecuente en el sistema educativo CLIL.

## 5. Las competencias clave

El Consejo de Europa publicó el 22 de mayo de 2018 una recomendación (que sustituyó la anterior del 18 de diciembre de 2006) en la que se presentaron una serie de competencias consideradas clave que “debe desarrollar una persona a lo largo de toda su vida comenzando en una edad temprana” (Consejo de Europa, 2018, p. C189/12).

En el documento se definen las competencias como

“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- a) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- b) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- c) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones” (Consejo de Europa, 2018, p. C 189/7).

En la recomendación se enumeran las siguientes competencias: (1) en lectoescritura, (2) multilingüe, (3) matemática y en ciencias, tecnología e ingeniería, (4) digital, (5) personal, social y de aprender a aprender, (6) ciudadana, (7) emprendedora, (8) en conciencia y expresión culturales. En el sistema CLIL, cada una de las competencias tendrá importancia, mayor o menor dependiendo de la modalidad (ciencias, letras, artes) y de la edad de los alumnos. A continuación analizaremos con más detalle aquellas que más importancia tienen en el sistema educativo CLIL en el caso de los estudiantes de secundaria y son las más universales (no dependen tanto de la modalidad elegida).

En primer lugar, vale la pena observar el cambio con respecto a la versión anterior del documento en las dos primeras competencias, que se referían a la comunicación (la primera, en la lengua materna y la segunda, en las extranjeras).

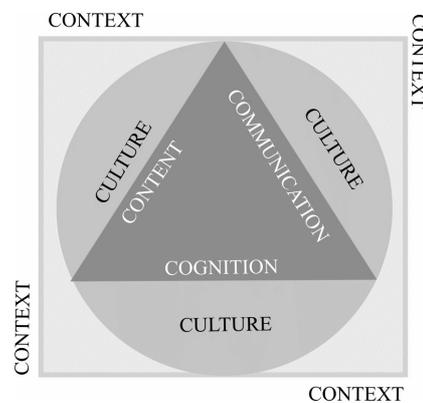
La competencia de lectoescritura se refiere a “la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, hechos, sentimientos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos”. Se subraya que esta competencia “puede adquirirse en la lengua materna, la lengua de escolarización o la lengua oficial de un país o región” (Consejo de Europa, 2018, C 189/8). Se puede observar que la situación específica de CLIL está

presente en esta visión, ya que la lengua de escolarización puede entenderse como el idioma en el que se estudian las asignaturas bilingües.

En esta competencia el hincapié se pone en la comunicación, mientras que las lenguas (no solo la lengua materna), son como un medio o vehículo de adquisición de otras habilidades. Es exactamente lo que ocurre en las clases de las asignaturas bilingües.

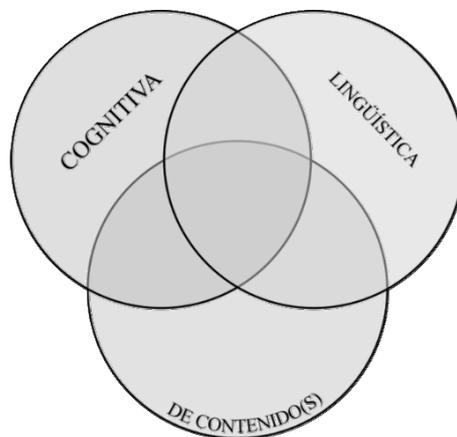
En cuanto a la competencia multilingüe, llama la atención que es una y que se refiere a “la habilidad de utilizar lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación”. Como los autores mismos subrayan, principalmente abarca “las mismas dimensiones que la lectoescritura”, a las que se añade la dimensión histórica, las competencias interculturales y la mediación entre lenguas y diferentes medios. Se menciona aquí también que la competencia multilingüe “podrá incluir el mantenimiento y adquisición adicional de las competencias en la lengua materna, así como el dominio de (una) lengua(s) de un país”. Como vemos, el hincapié se pone en esta competencia en el aspecto lingüístico de la comunicación. Resumiendo lo dicho sobre las dos primeras competencias, podemos observar cómo se integran las lenguas, incluyendo la materna, la comunicación, los contenidos (conceptos, ideas, hechos) y las reacciones personales (sentimientos y emociones) frente a las realidades objetivas y subjetivas.

¿Cómo se relacionan estas competencias con lo que sabemos sobre los principales elementos de CLIL? Como el nombre mismo indica, en CLIL se integran la(s) lengua(s) y el/(los) contenido(s). D. Coyle (Coyle et al., 2010) propuso el famoso modelo de cuatro elementos fundamentales de CLIL, llamado modelo de 4Cs, que son: *communication*, *content*, *cognition* y *culture* (rodeados del quinto, el contexto) (esquema 3).



Esquema 3. El modelo de 4Cs de D. Coyle (Coyle et al., 2010, p. 41).

En nuestra opinión, en CLIL se pueden distinguir tres dimensiones básicas: (1) lingüística, (2) de contenidos y (3) cognitiva (Majewska, 2013) (esquema 4). En cuanto a la cultura, nosotros somos de la opinión de que como no existe el discurso fuera de la cultura (es un fenómeno sociolingüístico), cualquier discurso en cualquier idioma y sobre cualquier contenido incluye elementos culturales.



Esquema 4. Las principales dimensiones de CLIL (elaboración propia).

La dimensión lingüística en nuestro modelo incluye las dos principales funciones del lenguaje humano: comunicativa y representativa. La primera sirve para comunicar a otras personas por medio de la lengua, mientras que la segunda, para reflejar las realidades física, psíquica y social, también por medio de la lengua. La última se relaciona con el pensamiento, o más ampliamente con la cognición, entendida como “la manera de la percepción, entendimiento o interpretación del mundo físico y social que nos rodea” (Kurcz, 2005, p. 178), pero no equivale a ella.

Se suelen enumerar (Chlewiński, 2007; Maruszewski, 2001; Nęcka et al., 2007; Strelau, 2006) los siguientes procesos cognitivos (y sus respectivas estructuras cognitivas): percepción, atención, memoria, nociones, esquemas, pensamiento y resolución de problemas. Otras cuestiones que aparecen hablando de la cognición son: consciencia, control cognitivo, imaginación, categorización, conocimientos, elaboración de opiniones, toma de decisiones y relaciones cognición/lengua y cognición/emociones.

Hay que subrayar que, como advierte un psicólogo cognitivo polaco T. Maruszewski (2001, p. 23):

“El ser humano establece diversos objetivos, cumple deseos, busca los mayores ideales, y todo eso supera el concepto de procesamiento de información. Por ello, escribiendo sobre la percepción, la imaginación, la memoria o el pensamiento, intentaré recordar que estos procesos están a servicio del sujeto, que solo cumplen la función de herramientas y no constituyen una respuesta automática a estímulos o condicionamientos externos”.

El autor, igual que antes W. Wilczyńska (2002), subraya el carácter personal de estos procesos, en oposición a las visiones de imitación, reacción automática o mero procesamiento de información.

Estos procesos, que pueden darse en la lengua o no, forman parte de la dimensión cognitiva de CLIL en nuestro modelo. Estas dos dimensiones se relacionan sobre todo con las competencias clave de lectoescritura y la multilingüe, aunque evidentemente los procesos cognitivos son necesarios también para todas las demás y todas se dan en mayor o menor grado en lengua(s).

La tercera dimensión, la de contenido, incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes propias para las ramas de ciencia concretas. A su vez se relaciona con distintas competencias clave o sus elementos, dependiendo de la materia.

Ninguno de los elementos o dimensiones de CLIL funciona plenamente por separado, más bien todos se integran, en mayor o menor medida, por lo cual tan difícil y discutible resulta cualquier procedimiento y modelo analítico y su relación con las competencias clave.

Debido a los tiempos de la pandemia del coronavirus es imposible negar el carácter universal y fundamental de la cuarta competencia clave, la digital, tanto para el aprendizaje como para la participación en la sociedad. Es innegable la importancia de la interacción crítica con las tecnologías digitales, que se han convertido en imprescindibles en todas las materias y sistemas educativos.

La última de las competencias clave que vamos a analizar con detalle es la quinta, es decir, la personal, social y de aprender a aprender, que en la versión anterior de las recomendaciones quedaba reducida a aprender a aprender, habilidad sin duda fundamental. En nuestra opinión, la ampliación de esta competencia es el cambio más grande que hace que las competencias adquieran un carácter realmente personal.

Esta competencia en el documento del año 2018 (C 189/10) se define como “la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo

y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios”. Se subraya mucho la idea de “contribuir al bienestar físico y emocional propio, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un ambiente integrador y de apoyo”. Además, en el documento destaca el carácter personal y social de esta competencia, que “se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad” (Consejo de Europa, 2018, C 189/10).

En general, esta competencia tiene un fuerte carácter integrador respecto a todas las demás competencias clave, dándoles el carácter personal, incluyendo el cuerpo, el intelecto y las emociones, sin ignorar que los humanos somos seres por naturaleza sociales y necesitamos a los demás no solo para sobrevivir, sino para nuestro bienestar e integridad.

## **6. Las competencias de las asignaturas bilingües**

Cada asignatura tiene competencias que son transversales, comunes para muchas materias, y las competencias propias. Pongamos los casos de Geografía, una de las asignaturas que con más frecuencia se estudian en las secciones bilingües españolas y, en general, la asignatura más aconsejada para la enseñanza bilingüe por sus múltiples relaciones con otras materias y por las posibilidades que ofrece de apoyarse en distintos recursos que no son textos (estadísticas, mapas, observaciones directas...), por lo que resultan más fáciles a niveles iniciales.

Las competencias transversales en Geografía son muchas: “deducción, inducción, análisis, síntesis, habilidades retóricas (verbalización de descripciones) y comparación”, mientras que las propias para esta asignatura son:

“aplicación de métodos, técnicas y herramientas de investigación propias para esta materia, observación entendida como percepción dirigida, creación de imágenes mentales de la realidad (p. ej. a base de mapas), la imaginación especial (usando el mapa o plano) o reducción (consistente en la búsqueda de causas de las consecuencias conocidas” (Majewska, 2013, p. 282).

En el caso de la Historia, A. Santisteban Fernández (2010: 34) reflexiona acerca de las competencias del pensamiento histórico y las relaciona con:

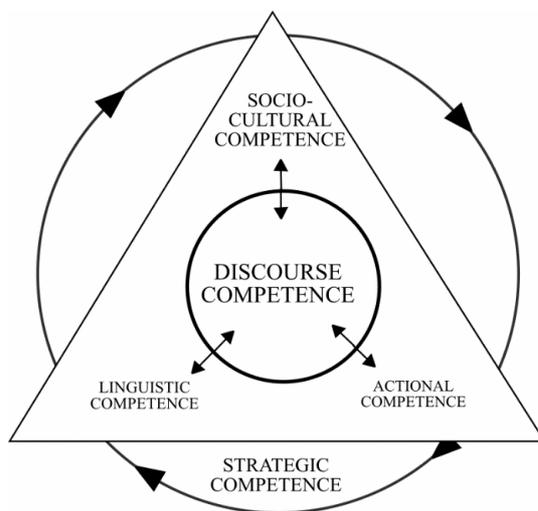
la consciencia histórica-temporal, la representación de la historia (narración, explicación), la imaginación histórica y la interpretación histórica.

Como es lógico, las competencias del alumno del sistema educativo CLIL deberían incluir las competencias de cada una de las asignaturas bilingües estudiadas. De nuestra experiencia y de la observación de muchos profesores de estas asignaturas se puede sacar la conclusión de que muchas veces los problemas de los estudiantes CLIL resultan de las faltas en las competencias específicas para las materias (p. ej. Matemáticas), y no de las de las competencias lingüísticas en la lengua extranjera en la que estudian. El mismo problema a veces ocurre con la motivación, que puede ser para dominar el idioma y no p. ej. la historia que se estudia en este idioma, lo que repercute en el desarrollo o su falta en este aspecto en el caso de estos alumnos.

## **7. El carácter integrativo de la competencia discursiva**

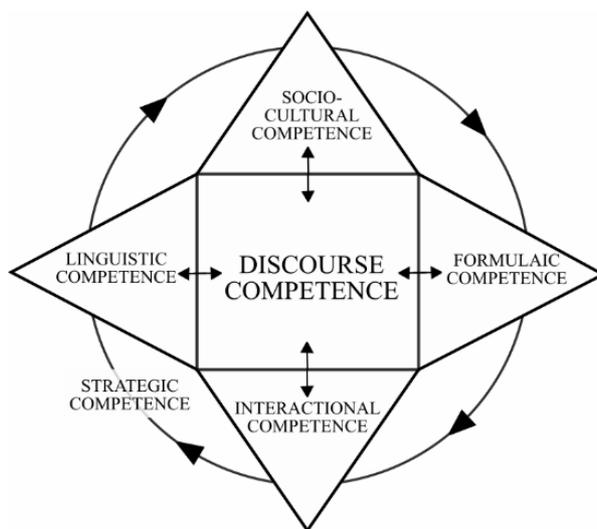
No es nuestro objetivo centrarnos en la historia del desarrollo de la noción de la competencia discursiva, ni en todos sus componentes posibles (véase p. ej. Alonso Belmonte, 2016; Cenoz Iragui, 2016; Consejo de Europa, 2002; Llamas Saíz, 2010, Majewska, 2013, 2014), sino en subrayar su carácter integrativo para las competencias comunicativas de la lengua y muchas otras competencias enumeradas anteriormente.

Por primera vez la competencia discursiva tiene la posición central respecto a todas las demás que forman la comunicativa en el modelo de Celce Murcia, Dörnyei y Thurrell del año 1995 (esquema 5) (Celce Murcia, 2007), con lo que estamos de acuerdo (C. Dalton-Puffer, 2009, comparte también esta idea).



Esquema 5. Modelo de la competencia comunicativa de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thurrell del año 1995 (citado en: Celce-Murcia, 2007, p. 44).

El modelo fue sustituido por otro de Celce-Murcia en el año 2007 (esquema 6).



Esquema 6. Modelo de la competencia comunicativa de M. Celce-Murcia (2007, p. 44).

En los dos esquemas la competencia discursiva se refiere a “la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados con

el fin de crear un texto escrito u oral unificado” (Celce-Murcia 2007<sup>4</sup>), y sobre todo a cuatro elementos: cohesión, coherencia, deixis y estructura genérica (Celce-Murcia, 2007).

Respecto a los géneros discursivos, en CLIL los estudiantes se familiarizan con el discurso científico, o por lo menos, con el de divulgación científica y con los géneros propios de las ramas de ciencia que estudian. A modo de ejemplo, en las clases de Historia los estudiantes se familiarizan con los siguientes géneros: la constitución (el discurso judicial), discursos políticos, reportajes de guerra (discurso periodístico), diarios (discurso literario). También, los alumnos aprenden a producir géneros concretos, cuya tipología aumenta conforme al nivel lingüístico alcanzado.

Celce-Murcia y Olshtain (2001) destacan el carácter integrativo de la competencia discursiva entre todos los componentes de la competencia comunicativa, explicando que:

“In our opinion, the core or central competency in the Canale and Swain Framework is discourse competence since this is where everything else comes together. It is in discourse and through discourse that all of the other competencies are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of the other competencies can best be observed, researched and assessed” (Celce-Murcia y Olshtain, 2001, citado en: Alonso Belmonte, 2016, p. 553).

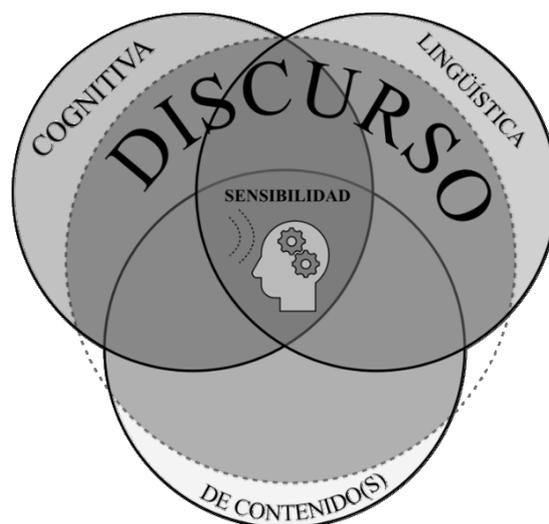
Compartimos plenamente esta opinión. El discurso es un fenómeno sociocultural y tiene el carácter transversal ya que integra lengua, contenido y cognición.

“En el discurso se reúnen el carácter social de la lengua, fijado por medio de los géneros discursivos o el carácter formulaico de la lengua con el estilo comunicativo individual, en el que se expresa la sensibilidad (lingüística, literaria, etc.) de una persona o su creatividad” (Majewska, 2013, p. 285).

El esquema 7 presenta el carácter integrador del discurso y de la sensibilidad lingüístico-comunicativo-cognitiva frente a las tres dimensiones básicas de CLIL.

---

<sup>4</sup> Traducción de Cenoz Iragui (2016, p. 457) a base de los textos de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thurrell del año 1995 y el de Celce-Murcia de 2007. Las demás traducciones son de la autora del presente texto. En el texto de 2007 Celce-Murcia se concentra en los textos orales y no menciona los escritos.



Esquema 7. El discurso / la comunicación mediante discurso y la sensibilidad lingüístico-comunicativo-cognitiva como elementos integradores de las dimensiones de CLIL (elaboración propia).

## 8. El modelo de las competencias personales integradas en CLIL

“La integración no es un concepto binario (se da plenamente versus no se da), sino que ocurre en una persona psíquicamente sana en mayor o menor medida. Tiene carácter dinámico, depende del contexto y no es dado una vez y para siempre” (Majewska 2013, p. 286). Por ello la integración de las competencias del alumno dependerá de la persona y de sus circunstancias (personales, sociales, educativas, generales) en un momento determinado.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, tanto sobre las dimensiones de CLIL, las competencias del alumno y sus condicionamientos, como los elementos que tienen el potencial de su integración, proponemos un modelo de las competencias personales integradas (llamadas en adelante CPI) del estudiante en CLIL (esquema 8).

Como se ha podido observar, el sistema de las CPI es excepcionalmente complejo frente a otros sistemas educativos. La enseñanza/el aprendizaje de las asignaturas bilingües hace que las competencias del alumno se completen con las propias de las asignaturas bilingües estudiadas y que haya más oportunidades para desarrollar las competencias claves (más competencias claves y en mayor grado). Los procesos cognitivos, tales como memoria

(memoria de trabajo), atención etc. tienen mayor importancia y, en consecuencia, el éxito depende de la sensibilidad más compleja. El discurso, a su vez, abarca más tipos y géneros discursivos.

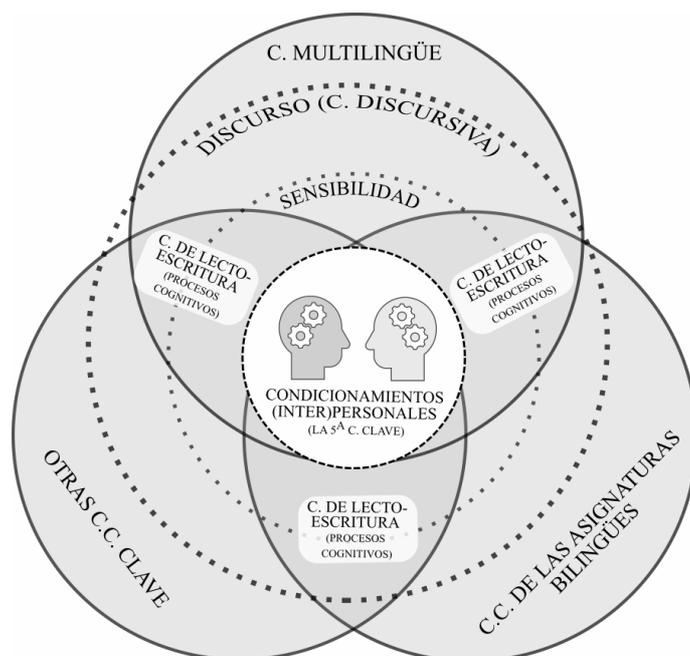
La integridad del sistema (dinámico por naturaleza), se debe a su coherencia interior, y esa, a su vez, depende de una serie de factores de carácter individual (y social), que condicionan el desarrollo de la CPI.

Como nuestro modelo presenta las competencias personales, el lugar central lo ocupan los condicionamientos personales, o incluso (inter)personales. Son, en nuestra opinión, por un lado, los valores, las actitudes (incluye la autonomía), las motivaciones, los planes y sueños de todo tipo, y por otra parte, los rasgos personales tales como: la personalidad, la inteligencia, la memoria (también la de trabajo), los estilos de procesamiento de información, características físicas en general y del sistema nervioso en particular, etc. Además, se compone de las experiencias personales, y las habilidades y experiencias sociales. La lista de los condicionamientos personales queda abierta y la importancia de unos factores con respecto a otros es cuestión muy individual.

Una manifestación más concreta de estos condicionamientos es la sensibilidad lingüístico-comunicativo-cognitiva, siendo transversal respecto a otros elementos del sistema. Un carácter parecido lo tiene el discurso (la competencia discursiva), que integra otros elementos de la competencia comunicativa, en que se da la divulgación científica de las materias bilingües, y en que se manifiestan muchas de las competencias clave. El lugar del discurso refleja el carácter transversal de la(s) lengua(s) y la(s) cultura(s), ya que el discurso, en el fondo, es el enunciado más la situación de comunicación (Grzmil-Tylutki, 2007, p. 22), y por eso, es un fenómeno socio-cultural.

En el esquema aparecen la competencia multilingüe (que incluye la competencia de mediación), las competencias de las asignaturas bilingües y otras competencias clave, de las que algunas pueden tener poca importancia (p. ej. la ciudadana en el caso de algunos estudiantes de secundaria), otras tendrán mucha, como la competencia digital (también cada vez más transversal).

Ninguna funciona independiente. Como vemos, la competencia clave de lectoescritura aparece como la que integra la comunicación lingüística con los procesos cognitivos propios de las competencias de asignaturas bilingües y de muchas (o todas las) competencias clave.



Esquema 8. Modelo de las competencias personales integradas del estudiante en CLIL (elaboración propia).

Para rematar, lo ideal sería que las competencias personales integradas del alumno en CLIL fueran el objetivo compartido por el mismo y todo su profesorado (profesores del idioma en el que estudia y de las asignaturas bilingües).

## 9. Conclusiones

Concluyendo, el modelo presentado (esquema 8) tiene por objetivo dar una voz más a la discusión sobre las competencias del alumno, añadiéndole un contexto educativo específico, que es AICLE (CLIL). Los conceptos que más han aportado al modelo han sido: la última visión de las competencias clave (mucho más que la anterior), el concepto de competencia comunicativa personal de W. Wilczyńska (2002), el de sensibilidad lingüístico-comunicativa (Wilczyńska, 2002; Wojciechowska, 2008), el de competencias comunicativas de la lengua de MCER (mucho menos el de competencias generales por las imprecisiones y simplificaciones que, en nuestra opinión, tiene), el de la mediación del Volumen Complementario al MCER (2021) y el concepto del carácter integrativo de la competencia discursiva de Celce-Murcia (2007).

Después del recorrido por los conceptos enumerados podemos observar la multidimensionalidad y la complejidad de las competencias personales integradas y de su dependencia de los condicionamientos personales (y sociales) del alumno.

De todos modos, es de suma importancia que los profesores que trabajan en las secciones bilingües tengan en mente que la única verdadera integración de todos los elementos de CLIL – sean lenguas, contenidos, cognición, culturas, comunicación u otros, dependiendo del modelo – solo se puede dar en la mente de un estudiante concreto en interacción con su entorno social más influyente. Es el cuarto y, al mismo tiempo, el último y definitivo marco de la integración en CLIL.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Belmonte, I. (2016). *La subcompetencia discursiva*. En: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (reds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Tomo I (pp. 553-572). Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4<sup>th</sup> ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Green, D.W. & Gollan, T.H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*. 10(3), 89-129. <https://doi.org/10.1177/1529100610387084>
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En: E. Alcón Soler & M.P. Safont Jordà (reds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)
- Cenoz Iragui, J. (2016). El concepto de competencia comunicativa. En: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (reds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Tomo I (pp. 449-466). Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Chlewiński, Z. (red.) (2007). *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Consejo de Europa (2002). *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Consejo de Europa (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos*

- del EEE) (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Consejo de Europa (2020). (versión en inglés). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Consejo de Europa (2021). *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Coyle, D, Hood, Ph. & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (2001). The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. En: C. Baker & N.H. Hornberger, N.H. (reds.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 110-138). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Academic language functions in a CLIL environment. En: D. Marsh & D. Wolff (reds.), *Diverse contexts-converging goals. CLIL in Europe* (pp. 201-209). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A global perspective* (with contributions by Baetens Beardsmore, H.). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez Castilla, M. & Simón Blanco, T. (1996). *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Grosjean, F. (2004). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. En: T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (reds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 32-64). Hong Kong: Blackwell Publishing.
- Grosjean, F. (2007). Mieszane przetwarzanie językowe – problem, wyniki, modele. En: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (pp. 311-340). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grzmil-Tylutki, H. (2007). *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Llamas Saíz, C. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles avanzado (B2) y dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 11, 1-25. [https://www.researchgate.net/publication/281270314\\_Competencia\\_discursiva\\_escrita\\_en\\_los\\_niveles\\_Avanzado\\_B2\\_y\\_Dominio\\_C1\\_la\\_unidad\\_textual\\_en\\_los\\_manuales\\_de\\_ELE](https://www.researchgate.net/publication/281270314_Competencia_discursiva_escrita_en_los_niveles_Avanzado_B2_y_Dominio_C1_la_unidad_textual_en_los_manuales_de_ELE)
- Majewska, R. & Tatoj, C. (2009). Sprawozdanie z badań jakościowych prowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w polskich gimnazjach i liceach. *Neofilolog*, 33, 227-238. <https://doi.org/10.14746/n.2009.33.21>
- Majewska, R. (2013). *Zintegrowane kształcenie językowo-przedmiotowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii*. Tesis doctoral no publicada, Poznań: Universidad Adam Mickiewicz de Poznań.
- Majewska, R. (2014). Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych – sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. *Języki obce w szkole* 2014/02, 37-44.
- Majewska, R. (2016). Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL). Parte 1: La introducción y las condiciones iniciales. *Forum Filologiczne Ateneum, Wymiary*, 1(4)2016, 215-229.

- Majewska, R. (2019). Los marcos fundamentales de la integración en el sistema educativo AICLE (CLIL). Parte 2: La perspectiva del profesor. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1(7)2019, 281-300. [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(7\)2019.281](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(7)2019.281)
- Majewska, R. & Tatoj, C. (2020). *Program nauczania języka hiszpańskiego w klasie wstępnej dwujęzycznej liceum ogólnokształcącego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/2021/01/program-nauczania-jezyka-hiszpanskiego-w-klasie-wstepnej-dwujezycznej-liceum-ogolnoksztalcacego/>
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *El mundo estudia español*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945>
- Ńęcka, E., Orzechowski, J. & Szymura, B. (2007). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. En: A. Pavlenko (red.), *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches* (pp. 125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados (14). Memoria Académica*, 34-56. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Strelau, J. (red.). (2006). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tatoj, C., Majewska, R., Spychała, M., Zając, M. & Piech, E. (2008). *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN.
- Wilczyńska, W. (2002). Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. En: W. Wilczyńska (red.), *Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (pp. 69-84). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (2008). Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej. *Języki Obce w Szkole. O Autonomii. Numer specjalny 6/2008*, 5-14. [http://bc.ore.edu.pl/Content/323/J%C4%99zyki+obce+6-2008\\_BC.pdf](http://bc.ore.edu.pl/Content/323/J%C4%99zyki+obce+6-2008_BC.pdf)
- Wilczyńska, W. & Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wilczyńska, W. (2010). Obszary badawcze glottodydaktyki. *Neofilolog 34, Glottodydaktyka jako nauka*, 21-35. <https://doi.org/10.14746/n.2010.34.3>
- Wojciechowska, B. (2008). Wrażliwość językowa jako czynnik warunkujący autonomię uczeniowo-komunikacyjną w interakcjach ustnych. En: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy I dokąd zmierzamy* (pp. 91-100). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Arystyczny UAM w Poznaniu.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. & Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.