



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La inmersión del inglés en la Educación en España y el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas

Trabajo fin de grado presentado por: Juan Carlos Roldán Ruiz
Titulación: Grado Magisterio E. Primaria
Línea de investigación: Estado de la cuestión
Director/a: Marta Silvero Miramón

Ciudad: Alicante
[Octubre 2012]
Firmado por: Juan Carlos Roldán Ruiz

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.2. Pedagogía comparada; 1.4.5. Legislación educativa; 1.5.3. Etapas educativas

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado a mi mujer Inmaculada que me ha apoyado siempre, y a mi hijo Víctor, fruto de nuestro amor. También a mi directora del trabajo de fin de grado, que me ha mostrado su apoyo y saber estar en todo momento, demostrando que la docencia la lleva innata. Ha sido una gran lección para mí de esfuerzo y superación.



“El hombre es enemigo de lo que ignora: enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercarás un pueblo a otro”

(Naím Boutanos)

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	6
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	8
3.1 Antecedentes.....	9
3.2. Fundamentos conceptuales básicos.....	10
3.3 Bases Legislativas y Modalidades de Enseñanza.....	14
3.3.1 Las lenguas extranjeras en las enseñanzas de Régimen General	
Organización.....	14
• EDUCACIÓN INFANTIL	
• EDUCACIÓN PRIMARIA	
• EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
• BACHILLERATO	
3.3.2. Experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras al margen de la	
organización general: Convenio MEC-British Council.....	16
3.3.3 Las enseñanzas de lenguas extranjeras de Régimen Especial...	
.....	19
3.3.4 Otras modalidades de enseñanza.....	20
4. CAPÍTULO II: INMERSIÓN LINGÜÍSTICA. MARCO EUROPEO COMÚN DE	
REFERENCIA DE LAS LENGUAS. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA	
ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	
EXTRANJERAS.....	21
4.1 Metodologías Generales.....	21
4.2 Desarrollo inmersión lingüística en España, por Comunidades	
Autónomas.....	22

4.3 Educación Bilingüe en Europa.....	29
4.4 ¿Qué es el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL)?.....	35
4.5 ¿Qué estrategias hay que seguir para mejorar la enseñanza bilingüe?	38
5. CONCLUSIONES.....	41
6. PROSPECTIVA.....	43
7. BIBLIOGRAFÍA.....	45
8. ANEXOS.....	49

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Autoevaluación de su competencia en inglés.....	20
Tabla2: Programas bilingües en las comunidades autónomas españolas.....	18
Figura 1. Figura 1: Relación de comunidades adscritas y no adscritas al Convenio del MEC.....	18
Figura 2. Percepciones de los alumnos de 2º y 6º de primaria.....	19
Cuadro 1. Niveles comunes de referencia del MECRL.....	38

1. Resumen

Este trabajo tiene como objetivo exponer cómo llegó el inglés a nuestro país, España, y describir cómo ha evolucionado en su paso por su sistema educativo. Para ello se va a analizar la trayectoria del inglés en las enseñanzas de régimen general, en las enseñanzas al margen del régimen general (MEC- British Council) y finalmente en las enseñanzas de régimen especial. Estas enseñanzas serán abordadas desde el punto de vista de las distintas comunidades autónomas. Los convenios del Ministerio de Educación al margen de la enseñanza general también cobran gran importancia en este trabajo, así como el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas (MECRL). Con el análisis de todos estos puntos se pretende informar sobre la situación actual del inglés en España y Europa.

Palabras clave: inglés, inmersión lingüística, políticas educativas, idiomas, bilingüismo, enseñanza de idiomas

2. Introducción

En primer lugar se aborda la inmersión del inglés en España, dada la importancia de este idioma en nuestros días. Se estudiarán conceptos como bilingüismo, inmersión lingüística, plurilingüismo, etc... A su vez, abordaremos estos conceptos dentro del sistema educativo español y desde la perspectiva del sistema educativo de algunos países de la Unión Europea. Dentro de las enseñanzas de régimen general, se estudiará el papel del inglés en las siguientes etapas educativas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato.

En las enseñanzas al margen del régimen general se presentará y analizará el programa integrado español-inglés para centros públicos promovido por el Ministerio de Educación, en colaboración con el British Council.

Otro apartado lo ocupan las enseñanzas de lenguas extranjeras de régimen especial, donde se incluyen las Escuelas Oficiales de Idiomas españolas. Por último, se informa sobre otras modalidades de enseñanza de lenguas extranjeras, siendo estas a distancia o no oficiales (pruebas de nivel libres).

Dentro del sistema educativo español se va a profundizar en los programas de inmersión lingüística de cada comunidad autónoma, destacando sus características principales y haciendo una comparativa entre las distintas comunidades.

Este trabajo también tiene como objetivo presentar el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas (MECRL).

El estudio de los programas de inmersión lingüística y la trayectoria del inglés en el sistema educativo español nos ayuda a entender la situación actual de los estudiantes de lengua inglesa y las consecuencias que los distintos programas tienen en el rendimiento académico en nuestros días.

El contraste entre la importancia del inglés hace unos años y el bilingüismo que se está implantando actualmente es notable y se puede ver a lo largo de este trabajo.

2.1 Justificación

He elegido este tema porque decidí cursar el Grado de Primaria y la Mención de Inglés, y ahondar en los orígenes de la profesión que he elegido para ejercer, que será en España y en particular sobre el bilingüismo que está actualmente en auge entre los países europeos, considerado una de las cuestiones prioritarias a introducir en los sistemas educativos.

Por todo ello, consideraba importante saber qué nos depara la situación educativa actual y sus diferentes planteamientos en las comunidades autónomas, que tienen transferidas las competencias de educación. De igual modo, también quería hacer una reseña de algunos países comunitarios, qué modelos utilizan en sus diferentes políticas educativas.

En definitiva hablar, publicar o escribir en algún modo sobre esta cuestión, es importante, porque entre todos, aportaremos, grano a grano, trabajo, artículo, publicación, proyecto o tesis que se haga sobre este tema. Todo sumará, para conseguir que reflexionemos y que cuestionemos las actuales políticas educativas en torno a este tema.

Qué duda cabe que la reflexión sobre la teoría y la práctica educativa ayudará a alcanzar antes una mejora de la calidad y resultados educativos del país.

2.2 Objetivos

- 1) Definir vocabulario relativo al trabajo como *inmersión lingüística*, *bilingüismo*, *multilingüismo*, etc.

- 2) Hacer una exposición de la situación actual de la inmersión lingüística en las comunidades autónomas.
- 3) Analizar y comparar los distintos programas bilingües de las distintas comunidades autónomas.
- 4) Comparar la importancia del bilingüismo en países europeos y en España.
- 5) Hacer una composición de la situación actual del bilingüismo en España.
- 6) Analizar y reflexionar en torno a las políticas educativas relativas a la implantación del bilingüismo en España.
- 7) Reflexionar sobre las posibles mejoras en la enseñanza de idiomas.
- 8) Plantear soluciones a problemas derivados de los programas bilingües.

Capítulo I: Marco teórico

1. Antecedentes

En este punto se explica muy brevemente la evolución a lo largo del siglo XX de la organización de los estudios de idiomas tanto dentro de las Enseñanzas de Régimen General como en las Escuelas Oficiales de Idiomas. De este modo, se indica claramente la creciente importancia que esta materia ha ido adquiriendo en el panorama educativo español.

La posición que las lenguas extranjeras han ido adquiriendo se pone de manifiesto en el aumento de la carga lectiva y del número de cursos en que esta materia está presente, en su inclusión en la enseñanza obligatoria a partir de 1970, en la gran expansión de las Escuelas Oficiales de Idiomas, así como la en diversificación de su oferta.

Al mismo tiempo, este cambio implicaba la experimentación de nuevas orientaciones y enfoques metodológicos de manera que la lengua extranjera dejara de impartirse empleando la misma metodología que para las lenguas clásicas, la cual se centraba casi con exclusividad en las destrezas escritas.

Pero en ese proceso no hay que olvidar al profesorado, sin el que esta evolución no habría tenido lugar. La formación específica del profesorado, en un primer momento en las Enseñanzas Medias y en las Escuelas Oficiales de Idiomas y después en las etapas correspondientes de la Educación General Básica, del Bachillerato Unificado y Polivalente y del Curso de Orientación Universitaria, ha representado uno de los avances más importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La creación de la Escuela Central de Idiomas en 1911, su reglamento de 1930 y el comienzo de la red de estos centros en 1964 son algunos de los hitos dentro de la enseñanza de idiomas.

También hay que destacar otros hitos como la posibilidad de cursar la especialidad de Filología Románica dentro de la Facultad de Filosofía y Letras en 1953, la Ley General de Educación de 1970, la Ley de Clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas de 1981, la fundación de los centros de profesores en 1984, etc.

Todo lo mencionado hasta ahora son los antecedentes que han condicionado la posición que las lenguas extranjeras disfrutaban dentro del sistema educativo en el momento actual.

Comenzando por las Enseñanzas de Régimen General en sus diferentes niveles educativos, se aprecia que a lo largo de la última década se ha llevado a cabo un gran esfuerzo para extender la enseñanza de lenguas extranjeras a prácticamente toda la población en edad escolar. Además, en los últimos años distintas Comunidades Autónomas han ampliado su estudio incluso al segundo ciclo de Educación Infantil.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159,21015, España) en su artículo sexto letra a) reconoce al alumnado entre varios, el siguiente derecho básico:

- Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

La Ley Orgánica de Educación (BOE 4.05.2006), establece en el Preámbulo el segundo principio habla de la necesidad de colaboración de toda la comunidad educativa en la mejora de los resultados generales y en la reducción de las tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios como uno de los principios fundamentales que presiden la ley. De esta forma, las familias están llamadas a responsabilizarse del éxito escolar del alumnado y junto a estos individualmente considerados, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y el conjunto de la sociedad. Los cambios producidos en el contexto internacional a lo largo de las dos últimas décadas, en el sentido de una acentuación de los procesos de integración europea y de globalización económica y cultural, han revalorizado el papel de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, en particular del inglés que parece estar convirtiéndose en una suerte de nueva lengua franca.

En el Título I de la Ley Orgánica de Educación (BOE 4.05.2006), se establece la ordenación de las enseñanzas de lenguas extranjeras y sus etapas y dice que en el segundo ciclo de infantil se fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera.

Estas leyes determinan la posición global del inglés en España. Actualmente, el inglés ocupa un lugar muy importante dentro del sistema educativo gracias a estas leyes. Su implantación ha supuesto una mayor inmersión lingüística en nuestro país. La situación actual se deriva de su implantación y son de vital importancia a la hora de plantearnos si el sistema educativo actual funciona correctamente, especialmente en lo que concierne a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2. Fundamentos conceptuales básicos

Al abordar los programas de enseñanza bilingüe en España es importante entender el concepto de bilingüismo correctamente. Para ello es importante aclarar primero términos, como bilingüe, multilingüe, plurilingüismo, e inmersión lingüística.

2.1. BILINGÜISMO:

El bilingüismo se caracteriza por la alternancia de dos lenguas (ver anexo I). El problema surge cuando queremos definir hasta qué punto tiene que tener una competencia en una lengua un bilingüe. Si partimos de la definición de competencia de Chomsky (1965), tendremos problemas en esta definición. Chomsky (1965, p.82) define el ámbito de referencia de la lingüística como una teoría que se ocupa de “un hablante u oyente ideal, en una comunidad lingüística homogénea, que conoce su lengua a la perfección”.

Para Suzanne Romaine (1989) uno de los problemas en el estudio del bilingüismo es que se ha partido de una concepción monolingüe para abordar su estudio. En este sentido, también coincide la definición de Bloomfield: “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. (1933, p.56).

En el otro extremo estaría la definición de Macnamara (1969) según la cual una persona puede ser calificada de bilingüe si además de las habilidades en su primera lengua tiene habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua (hablar, entender, escribir, leer).

Una solución intermedia la podemos encontrar en la alternancia lingüística. Los hablantes bilingües alternan habitualmente entre dos lenguas, los monolingües con alguna competencia en una segunda lengua no alternan. La alternancia entre dos lenguas, para Romaine, es parte del proceso de adquisición de competencia en más de una lengua. Para Weinreich (1953, p.36): “la

práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas bilingües”.

En síntesis, se entiende por bilingüismo un fenómeno que afecta a un gran número de la población mundial, donde se considera al individuo bilingüe cuando este posee las mismas habilidades para expresarse en dos lenguas distintas. Este individuo es competente en ambas lenguas, por lo que las alterna con facilidad.

2.2 MULTILINGÜISMO:

El término multilingüe se aplica a países o comunidades donde se hablan varias lenguas. En cambio el término plurilingüe se refiere a individuos que hablan varias lenguas.

“La facultad humana del lenguaje está dotada para el multilingüismo. Si esto se asume así, el punto de vista bajo el cual el bilingüismo en los niños se ve como fuente potencial de problemas no se sostiene. Por el contrario, es el monolingüismo el que debe de ser considerado como resultado de un ambiente empobrecido en el que el potencial lingüístico de los individuos no se desarrolla al máximo posible”. (Jürgen Meisel, 2004, p.66).

La globalización es la que ha hecho posible que las personas estén viviendo hoy en un continente y mañana en otro, por tanto el multilingüismo resulta ser una cuestión importante y evidente en varios lugares del mundo y que debe ser tenido en cuenta también como proyecto como consecuencia de estos movimientos poblacionales que existen.

Los estudios sobre el multilingüismo se han visto fuertemente influidos por las contribuciones de teóricas de U. Weinreich (1953), Ch. A. Ferguson (1959) y W. Labov (1977). De acuerdo con ello, en líneas generales la investigación multilingüe ha seguido las direcciones siguientes:

- a) *lenguas en contacto*, cuya aproximación se basa en medidas de interferencia y análisis contrastivos de las lenguas en tensión, a partir de modelos analíticos derivados del estudio de comunidades monolingües, puesto que asume que la estructura de las lenguas implicadas es relativamente uniforme y conocida;
- b) *diglosia y conflicto lingüístico*, basados en la integración del bilingüismo individual dentro de las normas sociolingüísticas de la comunidad de habla, y el reconocimiento explícito de la diferenciación social y funcional de las lenguas o variedades para la comunicación intracomunitaria, y

c) *variacionismo* (cimentado en los estudios de variedades urbanas ya mencionadas), que sugiere la posibilidad de comprender y explicar la competencia sociolingüística de las comunidades de habla bilingües a partir de sus repertorios lingüísticos, y por medio de la integración de un conjunto ordenado de reglas variables (bajo la forma de probabilidades teóricas).

Según el instituto nacional de lenguas indígenas (INALI), se entiende por multilingüismo a la situación de coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y al mismo nivel, es decir, está referido a un hecho social diferente del poliglotismo o plurilingüismo que se refiere a la capacidad de un individuo de conocer y usar más de un código de comunicación. Existen muchos países que por su naturaleza –por su diversidad cultural- se definen como multilingües, como Suiza, Bélgica, Luxemburgo, México entre otros.

2.3. PLURILINGÜISMO:

El plurilingüismo es un enfoque que potencia el desarrollo de la competencia comunicativa de un individuo, en las lenguas que vaya adquiriendo a lo largo de su vida, con independencia de la diversidad de niveles, destrezas y fines con los que se utilizan las mismas.

En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas. El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales.

Según Noam Chomsky (1965) p.58: “El plurilingüismo es hoy una realidad creciente”. Para el creador de la gramática generativa, ni científicos ni políticos tienen nada que decir acerca de las fronteras que delimitan a las lenguas. Para el lingüista, el plurilingüismo va más allá del alcance de políticos o instituciones.

En la literatura se caracteriza el plurilingüismo como individual o social. En primer lugar hay una diferencia entre el plurilingüismo del individuo y de la sociedad. Según Penninx (1998), en el primer caso se trata de personas que utilizan dos o incluso más lenguas, alternándolas en la interacción con otros. Se habla del plurilingüismo social cuando en una sociedad se utilizan dos o más lenguas en nivel nacional, regional o local.

Una segunda diferencia tiene que ver con la desigualdad de las variedades lingüísticas en la sociedad donde son utilizadas. Si todas las variedades tienen el mismo estatus y uso a nivel social, económico y político, el plurilingüismo es horizontal (Haugen, 1987). En cambio, en muchos países la lengua de la mayoría domina las otras variedades o incluso existe una jerarquía de lenguas, en la que la lengua dominante tiene todo el poder y el prestigio y las diferentes lenguas étnicas tienen cada vez menos y hasta ningún poder o prestigio. Esta situación, muchas veces resultado de conquista o inmigración, se llama plurilingüismo vertical.

En general, el término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas.

2.4. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA:

Según W.F. Mackey (1986) p.71, “se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 [lengua materna] de los estudiantes. El objetivo último de un programa de inmersión es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües”.

Según Ignasi Vila (1998) la inmersión, como la mayoría de conceptos lingüísticos, también está sujeta a matices. Dependiendo del momento de su aplicación se habla de **inmersión temprana** (desde el inicio de la escolarización) o **tardía** (en los últimos cursos de la enseñanza primaria). Y dependiendo de su grado de aplicación, será **total** cuando la segunda lengua se convierta en la dominante en el currículo o **parcial** cuando primera y segunda lengua funcionen de manera alternativa como medio de comunicación en el aula.

Para Ignasi Vila (1998), los programas de inmersión abordan la adquisición de una segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en las que predomina la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. Todos los escolares inscritos en un programa de inmersión —entendido

este en sentido estricto— tienen como característica común que desconocen la lengua vehicular, de ahí que los esfuerzos iniciales se centren en la comprensión de los mensajes antes que en la producción. Por ello la lengua se presenta contextualizada de manera que le permita al alumno incorporarla en procesos comunicativos en los que cada uno utilizará los recursos lingüísticos que posee.

En general, se refiere a un procedimiento muy empleado en todo el mundo que consiste en introducir al niño o adolescente en la segunda lengua e impartir los conocimientos a través de esta segunda lengua.

3. Bases Legislativas y Modalidades de Enseñanza.

3.1. Las lenguas extranjeras en las enseñanzas de Régimen General

En nuestro sistema educativo los alumnos tienen la posibilidad de cursar al menos una lengua extranjera en todos los niveles obligatorios. El idioma estudiado depende de la oferta del centro y de la elección de los alumnos, aunque casi la totalidad de los estudiantes matriculados en centros públicos estudian inglés como idioma obligatorio. A continuación se presenta un resumen de la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el régimen general del sistema educativo en los niveles previos a la enseñanza superior.

- **EDUCACIÓN INFANTIL**

En la Orden de 29 de abril de 1996 se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil (BOE 8-5-1996), y en el Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, se establecen normas generales para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes (BOE 14-5-1986).

Las Comunidades Autónomas han establecido programas experimentales del mismo tipo como es el caso de Andalucía a través de la Orden de 8 de febrero de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en el primero de Educación Primaria (BOJA 11-3-2000) y Navarra con la Orden Foral 201/1993, de 19 de mayo, por la que se regula la implantación de la Lengua Extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria y de la Segunda Lengua Extranjera en el tercer ciclo de la Educación Primaria (BON 7-6-1993), entre otras.

La implantación de estas leyes supuso la extensión de la enseñanza del inglés a etapas más tempranas, por lo tanto los centros tuvieron que adaptarse a esta nueva situación. También supone una ventaja para los niños que pueden iniciar la enseñanza del inglés en infantil.

- **EDUCACIÓN PRIMARIA**

En 1999 se reguló su implantación experimental en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil en las Comunidades gestionadas por el Ministerio de Educación en dicha fecha Orden de 6 de julio de 1999, por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de la Educación Infantil (BOE 20-7-1999).

En el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991) establecidas para todo el Estado, se señala que para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria han de impartirse en cada ciclo 170 periodos lectivos como mínimo del área de Lenguas Extranjeras. La distribución semanal de esta área sufre variaciones de unas Comunidades a otras.

Estas leyes suponen la incorporación del inglés al primer ciclo de primaria, ampliando así el rango de edad en el que los niños empiezan a aprender inglés. Esta situación supone un gran avance en la enseñanza del inglés en España.

- **EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

En el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 26-6-1991). Este se concreta en cada una de las Comunidades Autónomas, por lo que pueden producirse variaciones entre ellas.

En la Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 19-6-1992).

Estas leyes establecen el inglés como materia esencial dentro de currículo de la educación secundaria. Se establecen las horas semanales que se ha dedicar a esta materia, los objetivos de la asignatura, etc...

- **BACHILLERATO**

En el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-12-1992). La dedicación semanal puede tener variaciones entre Comunidades Autónomas.

En el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, se incluye la lengua extranjera como enseñanza común a todas las modalidades de bachillerato.

Esas leyes ponen de manifiesto la importancia del inglés en el Bachillerato, sea cual sea su modalidad. Esta etapa es fundamental por estar orientada a un futuro profesional y sea cual sea ese futuro, los alumnos necesitan cursar esta asignatura de forma indispensable.

3.2. Experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras al margen de la organización general: el Convenio MEC-British Council.

A través del convenio firmado el 1 de febrero de 1996 entre España y el Reino Unido (BOE nº 160 6.07.1995), se desarrolla un programa de currículo integrado español-inglés, y se pone en práctica en colegios públicos de España.

Su objetivo principal es la obtención simultánea de los correspondientes títulos académicos de España y Gran Bretaña al final de la educación obligatoria, además de fomentar el conocimiento mutuo de la cultura e historia de ambos países, el uso y conocimiento de sus lenguas respectivas, así como el impulso del intercambio no sólo de profesores y alumnos, sino también de experiencias didácticas y métodos de trabajo.

Las comunidades autónomas de Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cantabria, Extremadura, Madrid o Murcia, y las ciudades de Ceuta y Melilla, dan la oportunidad de estudiar en uno de los 82 centros de Educación Primaria y los 42 de Secundaria adscritos a este programa.

El programa implica un aumento del número de horas lectivas semanales de inglés y la impartición íntegra de dos materias o más en inglés, es decir, supone entre 8 y 12 horas semanales. Para ello se cuenta con profesores altamente cualificados y habilitados para impartir las enseñanzas en inglés y también con el apoyo de profesores asesores nativos en Primaria y con auxiliares de conversación nativos en Secundaria Obligatoria. La metodología desarrollada es muy activa y fomenta enormemente la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, facilitando el intercambio entre profesores y alumnos de los sistemas británico y español.

El Ministerio de Educación ofrece así un programa de enseñanza bilingüe de alta calidad en nuestro sistema educativo, inmerso en un contexto bicultural y aceptando el gran reto de fomentar la diversidad de ambas culturas.

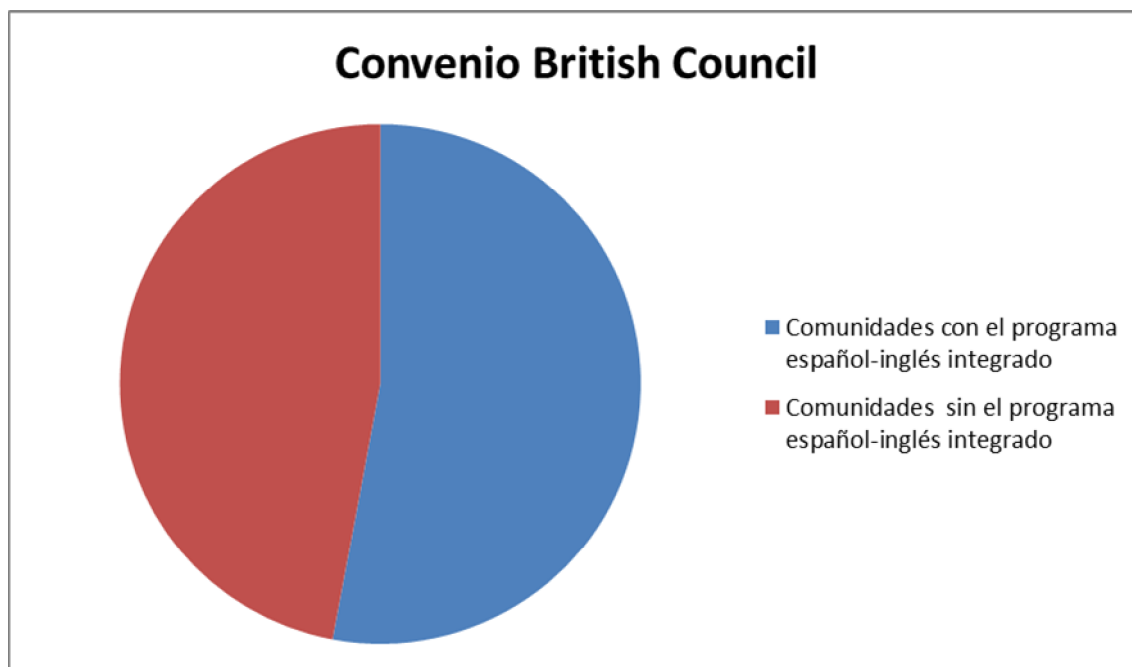


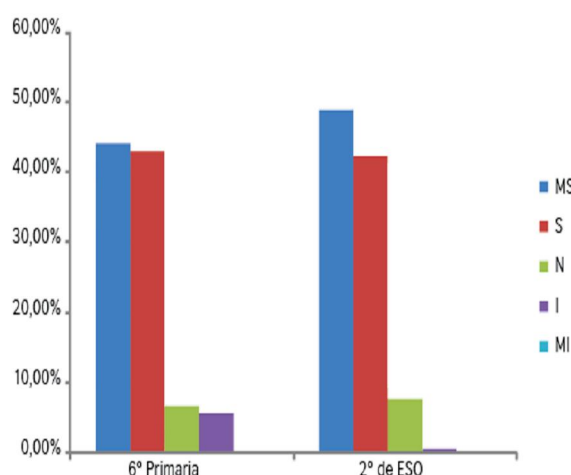
Figura 1: Relación de comunidades adscritas y no adscritas al Convenio del MEC

En la figura 1 se observa la proporción de comunidades autónomas adscritas al programa. Todavía casi la mitad de las comunidades no lo incorporan en su enseñanza.

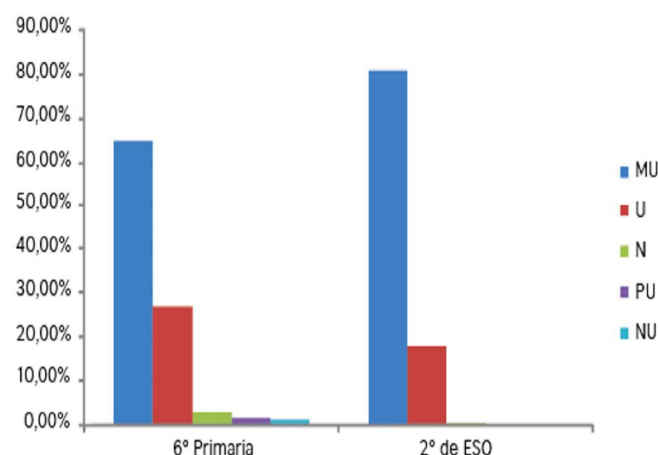
En un estudio sobre las percepciones de los alumnos de sexto de primaria y segundo de E.S.O. sobre el programa del convenio British Council (Dobson, A., Perez Murillo M. D., Johnstone R., 2010), hayamos los siguientes resultados:

MS = Muy satisfechos S = Satisfechos N =Indiferentes I = Insatisfechos MI = Muy insatisfechos

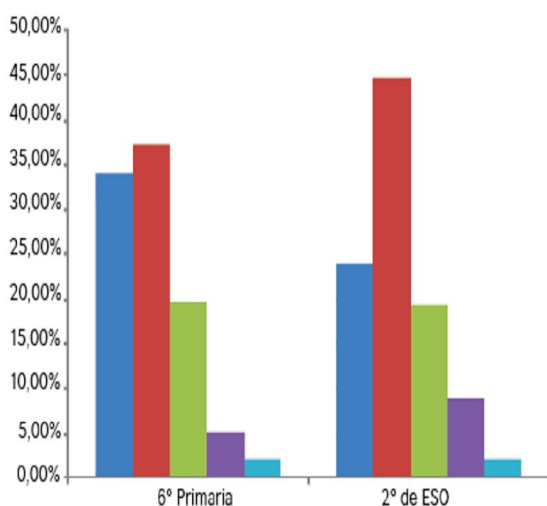
Satisfacción con la experiencia del PEB



Utilidad de la experiencia en el futuro



Comprensión de las asignaturas



Capacidad de seguir estudios en el extranjero

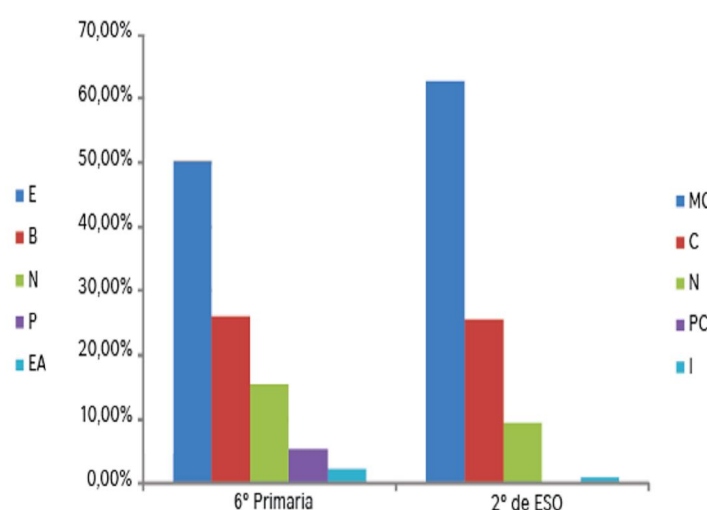


Figura 2: Percepciones de los alumnos de 2º y 6º de primaria

En general, los alumnos muestran una actitud positiva hacia el programa. Se sienten cómodos con las asignaturas que impartidas en inglés y creen que el esfuerzo realizado en el programa bilingüe es beneficioso para su futuro profesional.

Por otro lado, les preocupa el estudio de algunas asignaturas en inglés, por la dificultad y la extensión de temarios. En general, los profesores encuentran alumnos más motivados que en centros no bilingües.

Además, una clara mayoría opina que el PEB (Programa de Enseñanza Bilingüe) les ha ayudado a ampliar su comprensión de las asignaturas; hay opiniones negativas, pero están en clara minoría.

Una gran mayoría afirma que la participación en el PEB les hace sentirse capaces de proseguir sus estudios futuros en un país extranjero. El porcentaje es mayor en 2º de ESO que en 6º de Primaria.

Por lo que respecta a la competencia adquirida en inglés durante el programa, los alumnos responden con los resultados de la tabla indicada a continuación. Para las siguientes cuestiones se ofrece una escala de respuestas en cinco niveles: Muy positivo (MP), Positivo (P), Indiferente (N), Poco positivo (PP) y Nada positivo (NP). En cada uno de los casos que exponemos a continuación:

	MP+P		PP+NP	
	6º Primaria	2º ESO	6º Primaria	2º ESO
Entiendo a la gente cuando habla inglés con fluidez	65,9%	73,3%	10,6%	2,4%
Hablo inglés	55,1%	52,7%	24,6%	11,5%
Leo materiales en inglés: libros de texto, textos literarios, artículos...	65,4%	82,3%	12,9%	2,4%
Escribo en inglés: cartas, trabajos, cuentos...	67,1%	69,7%	12,5%	4,9%

Tabla 1: Autoevaluación de su competencia en inglés. Tomado de: Dobson, A., Perez Murillo M. D., Johnstone R., 2010. *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educacion y British Council.

Según esta tabla podemos concluir que tanto los alumnos de 6º de Primaria como los de 2º de ESO tienen una opinión positiva de su competencia en inglés. La capacidad que ambos grupos consideran como menos desarrollada es la expresión oral. Los alumnos de 2º de ESO muestran unas actitudes claramente más positivas que los de 6º de Primaria respecto a sus capacidades de comprensión oral y lectora.

3.3. Las enseñanzas de lenguas extranjeras de Régimen Especial

Las enseñanzas de idiomas de régimen especial tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Su aprobación quedó fijada en 1981 en la Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de plantillas de su profesorado (BOE 16-7-1981) y por las posteriores regulaciones que la desarrollan.

La LOGSE Ley Orgánica 9/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990), en su Título II, integró las enseñanzas de idiomas, junto con las enseñanzas artísticas, dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial.

La enseñanza en estas escuelas puede ser presencial u on-line y está dirigida a mayores de 16 años. Muchos alumnos de Institutos de enseñanza secundaria con programa bilingüe en alemán, en francés o en inglés se presentan en las Escuelas Oficiales de Idiomas, en los meses de junio y septiembre, a las Pruebas Específicas Terminales de Certificación para intentar obtener un título que acredite su competencia lingüística.

3.4. Otras modalidades de enseñanza

Al margen de la enseñanza de régimen general y de las escuelas oficiales de idiomas (enseñanza presencial) encontramos otro tipo de enseñanzas que incorporan el inglés en su currículo. En las últimas décadas la enseñanza a distancia ha cobrado gran importancia y por ejemplo, las escuelas oficiales de idiomas se han planteado este nuevo método. También muchas personas se interesan por cursar estudios no obligatorios o realizar pruebas de nivel para obtener certificados en idiomas.

A continuación se describen algunas de las modalidades mencionadas:

A) Enseñanza no oficial (libre). Los alumnos se pueden matricular en esta modalidad de enseñanza para realizar las pruebas correspondientes a cada uno de los dos ciclos, si bien para presentarse al Certificado de Aptitud hay que estar en posesión del certificado del ciclo elemental. Los requisitos de acceso son los mismos que los de los alumnos oficiales.

B) Enseñanza a distancia. La modalidad de enseñanza de idiomas a distancia se contempla por primera vez en el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas (BOE 10-9-1988): «Para el desarrollo a distancia de estas enseñanzas, las Escuelas Oficiales de Idiomas deberán contar con la autorización de la Administración Educativa competente y serán asistidas por los organismos que ejerzan la competencia en dicha modalidad» (Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, pág. 26964).

El Ministerio de Educación reglamentó las enseñanzas especializadas de idiomas a distancia mediante una Orden Ministerial de 2 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptadas a la educación a distancia (BOE 13-11-1993) estableciendo en su artículo 2.º: «La Administración Educativa competente determinará las lenguas que se impartirán en la modalidad de educación a

distancia, en atención a la demanda de la población adulta y dando prioridad, según lo dispuesto en el artículo 50.4 de la Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo, a los idiomas europeos, así como a las lenguas cooficiales del Estado.»

4. Capítulo II: INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN ESPAÑA Y ESCENARIO EUROPEO.

4.1. Metodologías generales

Entre la metodología que se ha venido empleando en las últimas décadas para favorecer la inmersión del inglés, destaca el programa AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera/Content and Language Integrated Learning). Esta metodología tiene un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos de manera simultánea al aprendizaje de la lengua extranjera.

Así, la lengua ha de usarse para aprender a la vez que para comunicarse, desarrollando las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (abstractos y concretos), los conocimientos y la lengua. A continuación se expone dicha metodología.

- **AICLE/CLIL: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera/Content and Language Integrated Learning.**

Marsh define AICLE como: “AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.” (1994, p.23).

“El Aprendizaje Integrado de Lenguas extranjeras y otros contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como las historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la resolución de problemas y saber hacer cosas hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas.” (Navés y Muñoz, 2000, p.52).

Según un estudio de la Dirección General de Educación y cultura de la Comisión Europea, más de la mitad de los países que utilizan metodología CLIL se enfrentan a problemas para extender esta oferta educativa de forma generalizada a toda la población escolar o, en algunos casos, para introducirla. Los principales problemas observados en las contribuciones nacionales están relacionados con los recursos humanos, la legislación, aspectos materiales y económicos y, finalmente, consideraciones de carácter didáctico.

Según los informes de Eurydice (Eurydice, 2006), muchos países destacan la gran escasez de profesorado con las titulaciones requeridas para la enseñanza en centros que emplean la metodología del AICLE. Los propios docentes se quejan de que apenas hay programas de formación inicial y continua especializados en métodos de enseñanza de una materia en una lengua diferente a la habitual. Además, los centros tienen dificultades para encontrar materiales didácticos adaptados a la enseñanza de tipo AICLE. Estos materiales tienen que estar disponibles en la lengua objeto de AICLE y, además, cubrir las materias del currículo nacional.

En contraste, algunas de las ventajas de este programa educativo son la preparación para la internacionalización, acceso a certificados internacionales, la mejora de la competencia lingüística, etc...

4.2. Desarrollo Inmersión Lingüística en España, por Comunidades Autónomas

A continuación se detallan los programas bilingües que se están desarrollando en las distintas comunidades autónomas españolas. Se describen de forma esquemática y resumida en la siguiente tabla los rasgos más importantes respecto a la asignatura de inglés como lengua extranjera en el sistema educativo. Se describen materias o asignaturas y los requisitos exigidos a los docentes que van a impartir dichas asignaturas en sus centros educativos, habiendo diferencias entre las distintas comunidades dentro de la misma etapa educativa (infantil, primaria, ESO, secundaria o bachiller).

Comunidad Autónoma de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo hispánico-británico. Programa MEC-British Council 1996. ○ Secciones bilingües 2004. ○ Educación Primaria. Cualquier área salvo Matemáticas y lengua Castellana y Literatura. Inglés y Conocimiento del Medio natural, social y cultural con carácter obligatorio. ○ Educación Secundaria. Una o dos materias no lingüísticas(preferentemente Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y en ningún caso Matemáticas y Lengua castellana y Literatura) y no menos de tres en inglés. ○ Profesores especialistas y auxiliares nativos.
-------------------------------------	--

Comunidad Autónoma de Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inicio del programa Sección bilingüe en el año 2005 ○ Modelo sección 30%-50% del total de la enseñanza de, o en, la lengua extranjera inglés. ○ En el segundo ciclo de Educación Infantil ○ En el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, se imparte al menos, el área Conocimiento del medio natural, social y cultural y otra área más (no determinada). ○ En Educación Secundaria Obligatoria, dos materias propuestas por el centro en su proyecto, aunque tiene carácter preferente el área de Ciencias Sociales. ○ El equipo directivo, siguiendo indicaciones de la Dirección Provincial, designa al profesorado competente para impartir el área no lingüística.
Comunidad autónoma de Aragón	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa MEC-B. Council 1996. ○ Programas bilingües para Educación Infantil y Primaria 2007. ○ En Educación Primaria, área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en lengua extranjera. ○ En Secundaria, al menos un área o materia no lingüística (sin precisar). ○ Los docentes de infantil y primaria, para el programa MEC-B. Council procedencia de un país de lengua inglesa, o competencia a nivel hablante nativo, titulación universitaria en inglés con una formación complementaria para el nivel de Ed. Primaria. ○ Para Secundaria y Secciones bilingües, acreditación documental de cualificación lingüística requerida o realización de una prueba específica. Formación lingüística y metodológica.
Principado de Asturias	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo integrado Español-Inglés 1996. Programa bilingüe en Educación Primaria 2008. ○ Sección bilingüe español-inglés en Ed. Secundaria 2008. ○ En Educación Primaria según convenio. ○ En Educación Secundaria una o dos áreas, a elegir entre:

	<p>Conocimiento del medio, Educación Artística o Educación Física.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Docentes de primaria, profesores nativos de apoyo. ○ Docentes de secundaria, acreditación documental de la titulación equivalente a un nivel B2 o superior del MCER y formación lingüística y metodológica.
Comunidad autónoma de las Islas Baleares	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo hispano-británico MEC-B. Council 1996. ○ Secciones europeas (Ed. Primaria y Secundaria) 2008. ○ Educación primaria, una materia no lingüística en lengua inglesa, preferentemente Plástica, Educación Física o Música. ○ En Educación Secundaria materias no lingüísticas, o módulos en ciclos formativos, en lengua extranjera (sin especificar). ○ Docentes de primaria, acreditación documental de la titulación equivalente a un nivel B2 o superior del MCER. ○ Docentes de Secundaria, formación inicial para profesorado del área no lingüística, profesorado de lengua extranjera y equipos directivos y Plan de formación permanente.
Comunidad autónoma de Canarias	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa CLIL 2004 ○ En Educación Primaria se proponen una entre las áreas: Conocimiento del medio natural, social y cultural y Educación artística. ○ En Secundaria, una materia no lingüística en lengua inglesa (sin especificar). ○ Docentes en primaria, acreditación del nivel lingüístico adecuado. ○ En Secundaria, formación de entrada y formación permanente (Programa PALE de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras).
Comunidad autónoma de Cantabria	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo integrado hispano-británico. Programa MEC-B. Council 1996. ○ Educación primaria, una o dos áreas no lingüísticas, obligatoriamente Conocimiento del medio. ○ ESO, una o dos materias no lingüísticas sin especificar salvo

	<p>Lengua castellana y Literatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bachillerato, al menos una materia no lingüística sin especificar. ○ El dominio de la lengua extranjera del profesorado determina la elección de las materias lingüísticas impartidas. ○ Docentes, acreditación de una adecuada competencia comunicativa y actividades específicas de formación lingüística y metodológica.
Comunidad autónoma de Castilla La Mancha	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo integrado hispano-británico. Programa MEC-B. Council 1996. ○ Educación infantil y primaria e Institutos de Educación Secundaria, al menos dos materias o áreas no lingüísticas en lengua extranjera (sin determinar). ○ Docentes, acreditación del nivel B2 (se espera que se alcance, como mínimo el nivel C1 del MCERL).
Comunidad autónoma de Castilla y León	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo integrado hispano-británico. Programa MEC-B. Council 1996. ○ Educación infantil y primaria, Ciencias y Geografía e Historia. ○ Educación Secundaria, un mínimo de dos materias no lingüísticas. ○ Docentes, competencia lingüística, cumplimentando las escalas del MCER o realización de una prueba práctica oral, profesorado especialista o habilitado y actividades de formación lingüística y metodológica.
Comunidad autónoma de Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo integrado hispano-británico. Programa MEC-B. Council 1996. ○ Educación infantil y primaria, una asignatura, o a una parte de unas pocas materias. ○ Secundaria, materias no lingüísticas (sin determinar). ○ Docentes, competencia lingüística, cumplimentando las escalas del MCER o realización una prueba práctica oral.
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo integrado hispano-británico 1996. Programa MEC- B.

Autónoma de Extremadura	<p>Council.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación infantil y primaria, secundaria, dos áreas o asignaturas no lingüísticas, que deben especificarse en el proyecto presentado por los centros. ○ Docentes, acreditación del nivel lingüístico B2 o superior. Actividades formativas lingüísticas y metodológicas (programa PALE)
Comunidad Autónoma de Galicia	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plan experimental de secciones europeas: 1999 ○ Educación infantil y primaria, secundaria, sin especificar. ○ Docentes, acreditación documentada del nivel lingüístico adecuado en el idioma extranjero, o, en su defecto, garantías de su competencia en comprensión, oral y escrita propias del nivel B1 (MCER).
Comunidad autónoma de la Rioja	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proyectos de innovación lingüística en Centros (PILC) 2004. ○ Educación infantil y primaria, secundaria, una unidad didáctica en la lengua extranjera objeto del proyecto (sin determinar). ○ Docentes, acreditación ya sea de un nivel equivalente al Grado Elemental o Intermedio de las Escuelas oficiales de idiomas, ya sea del nivel B1 del MCER o bien de una prueba a efectos de participar en el proyecto. Formación lingüística y metodológica.
Región de Murcia	<ul style="list-style-type: none"> ○ Infantil y primaria, Programa MEC-B. Council 1996 y Colegios bilingües 2009. Educación Secundaria, sección bilingüe inglés 2003 ○ Educación infantil y primaria (colegios públicos y centros privados concertados), 25% del horario lectivo en una materia no lingüística, a elegir entre: Conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística y educación física. ○ Educación Secundaria, dos de las materias no lingüísticas (sin especificar). ○ Docentes, certificación del nivel B2 del MCER. Formación lingüística y metodológica.

Comunidad Autónoma de Navarra	<ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo integrado hispano-británico 1996. Programa MEC- B. Council. ○ Sección bilingüe español-inglés 2007 ○ Educación infantil, acorde con convenio, los contenidos establecidos para las áreas. ○ Educación primaria, fundamentalmente las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, matemáticas y educación artística que cada centro decide. ○ Educación secundaria, una o dos materias no lingüísticas por nivel en lengua francesa, no menciona el inglés. ○ Docentes, acorde a convenio, acreditación de la competencia lingüística y metodológica. Actividades de formación lingüística y metodológica.
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programa de Educación Bilingüe Enriquecido (PEBE) de incorporación precoz de una lengua extranjera, como lengua vehicular 1998 (Educación primaria). ○ Programa de Educación Plurilingüe en Educación infantil 2008. ○ Segundo ciclo infantil, orientación adaptada a la etapa. ○ Educación primaria, temas transversales, y temas culturales. ○ Educación secundaria obligatoria, bachillerato, un máximo de dos módulos o materias en lengua extranjera.

Tabla2: Programas bilingües en las comunidades autónomas españolas. Tomado de: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010. Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado. Madrid. Publicaciones de la Consejería de Educación.

Un análisis detallado de la tabla lleva a ver puntos coincidentes en cuanto a varias cuestiones que se detallan a continuación:

-COINCIDENCIAS Y DIFERENCIAS ENTRE LOS PROGRAMAS.

La primera observación que se deduce del análisis de la información contenida en estas tablas, consiste en el carácter análogo y, a la vez diverso, de la implantación. Dos elementos contribuyen a

dotar de una cierta unidad al conjunto de los programas bilingües. En primer lugar, el enfoque propio del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICOLE) y en segundo lugar, el Programa derivado del Convenio MEC *British Council*, el cual ha mantenido a lo largo de catorce cursos escolares, los rasgos definidos en el Convenio, a pesar de los traspasos de competencias del Estado a las CCAA.

Sin embargo, cada Comunidad Autónoma desarrolla el programa bilingüe en función de su propio criterio. Tengamos en cuenta que algunas comunidades autónomas tienen una lengua propia distinta del castellano, lo que afecta al plano organizativo del centro. No dejan por ello de advertirse ciertas similitudes en cuanto a algunos detalles.

-FECHA DE INICIO

En cuanto a la fecha de inicio de los Programas —exceptuando la común del Currículo integrado hispano-británico— casi las dos terceras partes de los programas tienen menos de cinco años de antigüedad. Esta circunstancia pone de manifiesto su considerable juventud. En términos generales, los Programas más antiguos tienden a estar más consolidados, sobre todo los de lengua inglesa.

-ETAPAS EDUCATIVAS AFECTADAS POR EL PROGRAMA.

En lo que respecta al alcance o extensión del Programa, se aprecia gran diversidad. La falta de datos cuantitativos homogéneos y oficiales impide una comparación rigurosa. No obstante, del análisis de la información no publicada relativa al curso 2008/2009, se deduce que, salvo pocas excepciones, el porcentaje de alumnos beneficiarios de los Programas bilingües en la Educación Primaria en las Comunidades Autónomas es aún escaso (inferior al 5%).

Aun a pesar de lo anterior, la información disponible permite avanzar algunas evidencias. Así por ejemplo, en la Educación Primaria la mayor parte de los Programas bilingües adoptan el modelo Sección, lo cual supone que el bilingüismo afecta únicamente a alguna línea del centro pero no al centro completo. Pocas Comunidades Autónomas han optado por el modelo Centro, y también pocas se han decidido por el modelo Proyecto, en el cual el propio centro dispone de un gran protagonismo e iniciativa.

En la Educación Secundaria el modelo predominante de implantación es el de Sección; de hecho, ninguna Comunidad Autónoma aplica a esta etapa educativa el modelo de Centro, seguramente por

las exigencias de la escolarización. En la educación infantil sólo unas pocas comunidades disponen de Programas AICOLE dirigidos a esta etapa.

-ÁREAS QUE SE IMPARTEN EN LA LENGUA EXTRANJERA.

En cuanto a las áreas o materias que se cursan en la lengua extranjera propia del programa, predominan en la gran mayoría de comunidades las áreas correspondientes a las Ciencias Sociales y de la Naturaleza, evitando así la enseñanza de Matemáticas y Lengua castellana en la lengua extranjera.

-REQUISITOS Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES.

En lo concerniente a los requisitos del profesorado y a su formación, los Programas se parecen entre sí, en cuanto a la definición de las titulaciones requeridas y de los niveles de formación, pero también se diferencian en algunos detalles. Por ejemplo, el recurso a las estancias del profesorado en instituciones ubicadas en los países anglófonos se emplea con diferente grado de intensidad como instrumento de formación docente.

-CERTIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS.

Finalmente, y en lo que respecta a la certificación obtenida por los alumnos como consecuencia de los procesos de evaluación, muy pocos programas ofrecen la posibilidad de contrastar los niveles de competencia adquiridos por los alumnos mediante la intervención de instituciones extranjeras acreditadas que examinan y certifican el nivel logrado.

Tras analizar y comparar los datos de las distintas comunidades autónomas, observamos que hay poca coherencia en lo que a programas bilingües se refiere. Cada comunidad autónoma desarrolla el programa bilingüe en función de su propio criterio, lo cual habría que plantearse si es un factor contraproducente y si es necesaria una norma estatal que homogeneice este tipo de enseñanza. Aunque las comunidades autónomas puedan llevar caminos distintos en la aplicación del bilingüismo, sí tienen en común la implantación del Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas.

4.3 Educación Bilingüe en Europa

La introducción de programas bilingües en Europa tiene lugar en 1970, aproximadamente. Desde esta década, se han ido incorporando programas bilingües en los distintos países europeos.

Por ejemplo, la comunidad germanófona de Bélgica, desde finales de los años 40, propuso un sistema escolar en el que se empleaba el francés o el alemán para enseñar las distintas áreas del programa de estudios. Ciertamente, esta iniciativa se vio reforzada por el hecho de que casi todo el alumnado belga prosigue sus estudios en territorio francófono.

Otros países europeos, siguiendo esta iniciativa, han implantado también la enseñanza bilingüe en algunas materias. Así, en Finlandia, Austria, y los Países Bajos utilizan el inglés como lengua vehicular. En Alemania los alumnos de bachillerato tienen la opción de recibir la doble titulación, francesa y alemana.

Este apartado propone ampliar la descripción de los principales programas de educación bilingüe, del ámbito de las Comunidades Autónomas al entorno europeo, centrando la atención en un grupo significativo de países de la Unión Europea y en sus respectivos programas bilingües. Estos países destacan por la variedad de programas implantados.

4.3.1. ALEMANIA

A continuación se describen los rasgos más característicos de los programas bilingües alemanes. Como se afirma en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), Alemania cuenta con una dilatada experiencia en la oferta de idioma extranjero, así como en el desarrollo de experiencias o programas bilingües desde 1969. A continuación se exponen de forma sintética los aspectos sobre los programas, el currículo y los docentes.

- **Currículum:** depende del Länder –diferentes estados alemanes- (estructura acordada entre Länders 1964 y 1971)
- Lengua extranjera obligatoria en Secundaria. En primaria a partir de 1990.
- Programas bilingües:
 - Europa Schulen en Länd de Berlín:** Reunión en un mismo aula de alumnos procedentes de diferentes nacionalidades (1/2 alemán y 1/2 extranjeros) con altos conocimientos en ambas lenguas. Inicio 1992.
Idiomas: Inglés, francés, ruso, italiano, español, griego, turco, portugués, y polaco. Mayor carga lectiva que la vía ordinaria. Desde primaria a Bachillerato.
 - Programa bilingüe franco-alemán:** A partir del Tratado de Amistad firmado por Francia y Alemania en 1963.

- Destacan tres iniciativas: Centros doble título; Liceos franco-alemanes; Secciones bilingües (cursan asignaturas en el otro idioma, que amplía su horario).
- Entre los requisitos del profesorado: Cualificación en la materia y en el idioma (los profesores deben estar cualificados para enseñar dos materias por lo que es normal estar habilitados para enseñar una materia y un idioma).

4.3.2. FRANCIA

A continuación se presentan los rasgos más característicos de los programas bilingües franceses. Según el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), Francia tiene una experiencia considerable en programas bilingües desde los años 70, aunque fundamentalmente orientados hacia la integración de inmigrantes o implantados en zonas fronterizas. También se describen las horas lectivas que se dedican al inglés en cada etapa.

- **Currículum:** Ley marco de abril de 2005. Indica el fortalecimiento de los idiomas.
- Cycle 2 (primeros cursos de primaria): 1,5 horas semanales
- Cycle 3 (fin de la primaria): el número de horas suficientes para que el alumno alcance el A2.
- Secunde: (principio secundaria): 3h semanales mas 2o y 3er idioma optativo.
- Premier y terminales (final secundaria): 2h30 y 2h respectivamente.
- Implantación bilingüe orientada a la integración de inmigrantes y zonas fronterizas.
- Programas bilingües:
 - Secciones europeas:** En secundaria (College) y Bachillerato (Lycee): Refuerzo en el Idioma y docencia total o parcial de una o varias asignaturas en la lengua extranjera a partir de nuestro 4o ESO. Origen 1992. En 2007 había 4566 centros y 208786 alumnos (aproximadamente un 30 % del total). En secundaria, bachillerato y Formación Profesional. Escuelas eligen asignaturas con el mismo currículum oficial. Potenciación de una segunda lengua. Mención especial tras la prueba de bachillerato si alcanza unos mínimos.
 - Secciones internacionales:** A partir de acuerdos bilaterales con determinados países. Objetivo facilitar la inserción de alumnos extranjeros en el sistema educativo francés. El alumno que entra tiene un alto conocimiento del idioma estudiado (británicos, españoles, alemanes, italianos, americanos, portugueses, chinos, polacos, japoneses, árabes, holandeses, suecos y danés-noruego). Incluyen refuerzo a la lengua y Geografía e Historia del país. Profesores nativos aportados por los estados extranjeros.
 - Programa bilingüe franco-alemán:** A partir del Tratado de Amistad firmado por Francia y Alemania en 1963.
- Destacan tres iniciativas: Centros doble título; Liceos franco-alemanes; Secciones bilingües (cursan asignaturas en el otro idioma, que amplía su horario).

4.3.3. REINO UNIDO

A continuación se exponen los rasgos más característicos de los programas bilingües del Reino Unido. Tal y como se afirma en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), el Reino Unido es uno de los países con menor índice de conocimiento de una segunda lengua extranjera de todo el continente europeo. En los sistemas educativos de Inglaterra y Gales, la enseñanza de una lengua extranjera sólo es obligatoria en la etapa *Keystage3* (que abarca desde los 11 a los 14 años). A continuación se describen estas etapas con más detalle:

- **Keystage2 (7-11):** Lengua extranjera obligatoria a partir de 2010 (Inglaterra) y experimentalmente a partir de 2003 (en Gales).
- **Keystage3 (11-14):** Enseñanza de idiomas obligatorio en la etapa. No marca horas mínimas.
- **Keystage4 (14-16):** Se deben ofrecer materias optativas de lenguas extranjeras (sin ser obligatorias).
- Programas bilingües experimentales de algunos distritos o centros públicos de manera autónoma.
- **Language Colleges:** Centros especializados en idiomas con refuerzo del aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de centros de Educación Secundaria especializados (Specialist Colleges). Inicio del programa 02/03 alcanzando a los 400 centros en 2010.
- Se trabaja en coordinación con centros de Primaria para la enseñanza inicial del idioma.
- Introducen de manera experimental y no sistemática la enseñanza de una materia a través de un idioma extranjero (principalmente: Geografía e Historia, Educación para la Salud, Ciencias Naturales y Educación Física).
- Idiomas frecuentes: francés, español y alemán.
- No se requiere acreditación ninguna al profesorado. Existen titulaciones universitarias enfocadas a la enseñanza bilingüe.
- Formación permanente y en el extranjero a profesores.
- Evaluación interna: se evalúa en cada centro mediante informes internos.

4.3.4. POLONIA

En este apartado vamos a describir los rasgos más característicos de los programas bilingües polacos. Polonia tiene una larga tradición en educación bilingüe, con experiencias puntuales desde los años 60 del siglo XX. Sin embargo, fue en 1991 cuando se impulsó definitivamente este tipo de

enseñanza con el primer programa a nivel nacional, denominado Secciones bilingües. A continuación se detallan las características e la educación bilingüe en este país.

- Política educativa centralizada. Administración de los centros descentralizada (Autoridades locales, distritos, y provincias).
- Amplia extensión de la enseñanza de idiomas recogida en la normativa estatal.
- Experiencias bilingües desde los años 60.
- Programa de **Secciones Bilingües** desde 1991.
- Introducción paulatina del idioma extranjero en los primeros años de secundaria.
- En los cursos finales de Secundaria se empieza a impartir materias en el idioma objeto de estudio.
- Objetivos: Lingüísticos, de Contenido, Cultural, Geográfico, y de aprendizaje.
- Alcance (2005): 93 centros (Gimnazjum + Liceum): 38 Inglés, 33 Alemán, 15 Francés, 5 Español, 1 Italiano, 1 Ruso.
- **Gimnazjum (1ª etapa enseñanza secundaria):** 10 (6 horas de lengua extranjera); 20 (2 materias en polaco mas vocabulario en lengua extranjera); 30 (parte de la clase se da en lengua extranjera)
- **Liceum (2ª etapa enseñanza secundaria):** 6 horas por semana en 2 idiomas (polaco + extranjero) 2 horas de segunda lengua. Las materias de Ciencias Naturales y exactas se imparte el mismo currículum en las dos lenguas. En Ciencias Sociales se amplía el currículum para incluir Geografía e Historia del país extranjero. La Historia y la Geografía de Polonia siempre en polaco.
- Acreditación B2 para el profesorado.
- Formación profesorado a cargo de las Embajadas de los países que tienen convenio (Francia y España).

4.3.5. FINLANDIA

En este apartado vamos a describir los rasgos más característicos de los programas bilingües finlandeses. Según el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), Finlandia es un país con una larga tradición bilingüe. Durante varios siglos estuvo integrado en el estado sueco y a día de hoy el idioma del país vecino es oficial en el territorio Suomi. Las primeras experiencias de educación bilingüe se remontan a los años 80 del siglo XX, cuando se introducen en algunos centros las prácticas canadienses de inmersión.

En este sentido, se ha identificado y analizado una de las iniciativas bilingües que más destacan en el país nórdico y que se describe a continuación: el Programa de enseñanza bilingüe.

- El Ministerio de educación define los objetivos, contenidos y metodología académica del Sistema Educativo.
- Las autoridades locales implantan la estrategia ministerial.
- El currículum nacional, redefinido en 2004 establece el número de horas de enseñanza de idioma en cada nivel.
- Larga tradición bilingüe por haber estado integrado en Suecia. Ejercen prácticas bilingües desde los años 80.
- **Programa de Enseñanza Bilingüe:**
- En 1987 se implantó de forma experimental en una guardería de Vaasa la enseñanza en sueco. A partir de ahí se fue ampliando alcanzando en 1996 la Educación Secundaria. Se introdujeron nuevos idiomas (inglés, alemán, francés y ruso) y se introdujo un tercer idioma.
- Las materias en 2ª Lengua más demandadas en la secundaria (13 y 15 años) son: Economía Doméstica, Biología, Geografía e Historia y Ciencias Sociales.
- Las materias en 2ª Lengua más demandadas en el Bachillerato (16 y 19 años) son: Historia, Ciencias Sociales, Geografía, Biología, Química y Psicología.
- El número de alumnos de las enseñanzas bilingües disminuye conforme se van acercando al final de la escolarización debido a que han de pasar un examen final en fines.
- Acceso de profesores con C1. Existen Centros Universitarios en los que se forma específicamente a profesores para la enseñanza bilingüe.
- Existe variada formación continua para el profesorado.

4.3.6. Análisis comparativo de los diferentes modelos europeos

Un análisis detallado de los apartados anteriores lleva a ver puntos coincidentes en cuanto a varias cuestiones:

-FECHA DE INICIO

La principal característica que se podría destacar de la comparación entre estos países es la diversidad en lo que a programas bilingües se refiere.

En relación con la fecha de inicio, exceptuando el programa inglés y el italiano, los programas europeos analizados se benefician de una antigüedad de varias décadas, lo que ha permitido su consolidación; ello no significa, necesariamente, su progresiva ampliación.

-ETAPAS EDUCATIVAS AFECTADAS POR EL PROGRAMA

A diferencia de la tónica de España, en donde el modelo bilingüe arranca con carácter general en la Educación Primaria y, en algunos casos, incluso en la Educación Infantil, en los países europeos analizados la Educación Primaria comparte con la Educación Secundaria Inferior (CINE 2) las preferencias de sus Administraciones educativas a la hora de iniciar la enseñanza bilingüe.

-ÁREAS QUE SE IMPARTEN EN LA LENGUA EXTRANJERA

En cuanto a las materias cursadas en el idioma extranjero, propio del Programa, la Geografía y la Historia constituyen, junto con la Lengua extranjera —e incluso su Literatura—, el elemento común. También lo son, en menor medida, las materias del área de Ciencias de la Naturaleza.

-REQUISITOS Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

En lo relativo a los requisitos exigidos al profesorado y a su formación, la situación es muy variada y va desde el carácter de nativo que es propio, por ejemplo, de las Secciones internacionales del correspondiente Programa francés, en el cual el profesorado de cada Sección es aportado por los Gobiernos de los países correspondientes, hasta el sistema poco exigente del Programa Inglés que es compensado por una variedad de ofertas de formación del profesorado que incluye la formación continua en el extranjero.

-CERTIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS.

Finalmente, y en lo concerniente a la certificación obtenida por los alumnos como consecuencia de los procesos de evaluación, no existen certificaciones vinculadas a evaluaciones de instituciones externas acreditadas, pero cabe destacar, sin embargo, que los estudiantes obtienen, mediante prueba externa, la doble titulación de final de Bachillerato en el Programa francés de Secciones Internacionales, en el Programa Franco-Alemán y en el Programa italiano.

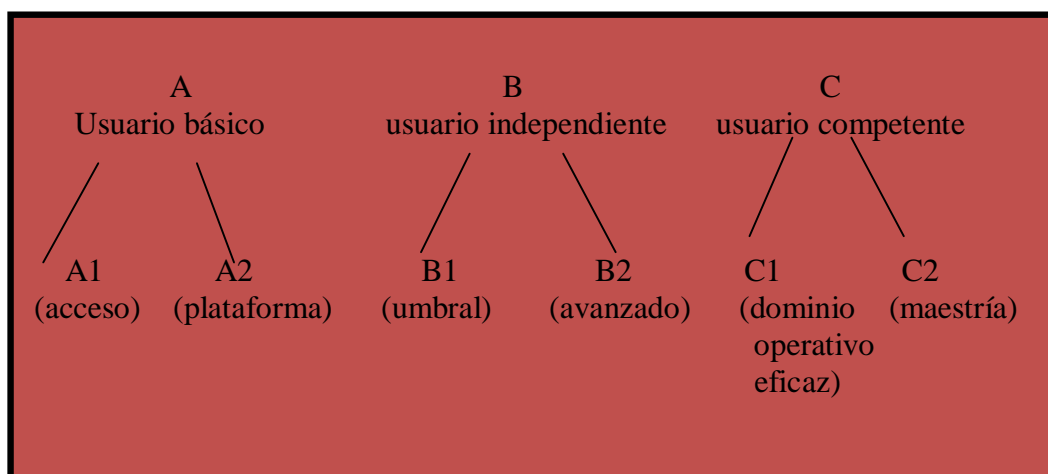
4.4. ¿QUÉ ES EL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MECRL)?

Según el Consejo de Europa (2011) El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL) es una base común para la elaboración de planes y programas de estudio, exámenes, libros de textos, etcétera, a lo largo de toda Europa. Al interior de este marco se define un conjunto

de descripciones modulares y jerarquizadas que especifican, de una manera integral, lo que tienen que aprender quienes, con el fin de comunicarse con otros, aprenden una lengua; esto es, el conocimiento y las habilidades que se tienen que desarrollar para poder interactuar eficazmente.

Uno de los principales objetivos del MECRL es fortalecer el pluriculturalismo de los ciudadanos europeos y para lograrlo se considera importante contar con criterios de certificación común para los diversos sistemas educativos que existen en Europa en lo que respecta al aprendizaje de lenguas.

El MECR, teniendo en cuenta el contexto cultural inherente al uso de cualquier lengua, define seis niveles generales de competencia que permiten medir y certificar para cada etapa del proceso de aprendizaje y a lo largo de toda la vida el progreso de quienes aprenden una lengua.



Cuadro 1: Niveles comunes de referencia del MECRL

Tomado de: César Jiménez, Carlos (2011), *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas*. Universidad Nacional Autónoma de Méjico.

A continuación se exponen con detalle las características de cada uno de estos niveles

Usuario básico

A1

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

A2

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Usuario independiente

B1

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

B2

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que se traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.

Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.

Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Usuario competente

C1

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos

claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

C2

Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Según Carlos César Jiménez (2011), estos niveles definen los tiempos que un individuo debe invertir y el tipo de situaciones e interacciones que deberá enfrentar para que su nivel de competencia cambie, digamos del nivel A1 al nivel A2, no pueden homologarse a los tiempos, situaciones e interacciones requeridos para que tenga lugar un cambio entre otro par de niveles, digamos del nivel A2 al nivel B1, o del nivel B2 al nivel C1. Estos actos y estrategias pueden ser categorizados y descritos de manera tal que, en principio, al actor social mismo, atendiendo a la formulación descriptiva en cuestión y reflexionando sobre sus propias prácticas, puede ser capaz de evaluar su propio nivel de competencia en función de lo que sabe que “puede hacer”.

La implantación de los nuevos niveles de inglés y la materialización de estos en los exámenes de nivel que se hacen en las escuelas pueden tener sus consecuencias. La diferencia entre los alumnos que estudian en centros bilingües y los alumnos que estudian en centros no-bilingües puede ser notable. Considerando que los centros bilingües cuentan con programas para acreditar los niveles del MECRL e intercambios internacionales, podemos considerar que el alumnado de centros no-bilingües se encuentra en una situación de desventaja. Para evitar esta serie de “diferencias” debemos considerar algunas medidas para mejorar la enseñanza de idiomas desde las etapas más tempranas. En los apartados siguientes se exponen algunas de dichas medidas.

4.5. ¿QUÉ ESTRATEGIAS HAY QUE SEGUIR PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA BILINGÜE?

En este apartado se van a plantear algunas de las posibles estrategias para mejorar la enseñanza bilingüe. Según Carmen Morales (2000), en su artículo sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, estas estrategias pueden estar relacionadas con los materiales didácticos, la formación del profesorado, las TIC, etc.

Se exponen por tanto a continuación, estrategias relativas a cada uno de estos aspectos que, como hemos visto con anterioridad con puntos siempre presentes en los diferentes modelos y políticas de inmersión lingüística.

4.5.1 Mejora de la formación inicial y permanente del profesorado

El profesorado necesita tener una formación continua durante toda su carrera profesional. Para ello las instituciones educativas deben facilitar los medios necesarios para cumplir con este objetivo. Se deben fomentar los cursos de formación y los intercambios con hablantes nativos especialmente bajo programas bilingües. Este punto se considera crucial dentro del éxito o del fracaso de los programas bilingües, como apunta Francisco Ramos (2010) en su artículo sobre la formación del profesorado. En la actualidad, la formación del profesorado mediante estancias en el extranjero se aplica poco en España. A su vez, el profesorado pone de manifiesto la escasa formación que reciben sobre la aplicación de metodología AICLE, lo que supone un problema a la hora de desarrollar los programas eficazmente. Por todo esto, consideramos que las siguientes medidas se deberían adoptar para mejorar la formación del profesorado y con ello, la calidad de la enseñanza bilingüe en España.

- Formación permanente específica dado que sufre un continuo desgaste de su competencia lingüística, producto de su contacto con el alumnado y, en general, de las escasas oportunidades de utilizar el idioma con hablantes nativos.
- Que el profesorado de idiomas pudiera optar a cursos de formación en el país donde se hable la lengua objeto de su enseñanza, sin que esto supusiera además un sacrificio económico para dicho colectivo de docentes.
- Recibir con suficiente antelación la adecuada preparación para que no se vea abocado a la frustración al comprobar que le resulta imposible cumplir con la tarea encomendada. Tal es el caso de la ya mencionada anticipación de la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria.
- Formación específica en metodología AICLE y enseñanza bilingüe. Los docentes necesitan tener una preparación específica para integrar los contenidos con la lengua extranjera de forma efectiva. Esta formación debe ser continuada puesto que la metodología y recursos AICLE están en auge en toda Europa y por lo tanto, evolucionan constantemente.

4.5.2 Refuerzo de los recursos puestos al servicio de la enseñanza de lenguas extranjeras y de su profesorado (libros de texto y las TIC).

Otro factor de vital importancia es la utilización de recursos educativos en el aula de lengua extranjera. La enseñanza de un idioma extranjero requiere de recursos específicos que transporten esa realidad al aula. El uso de las TIC, cuya expansión en los centros educativos ha sido notable en los últimos años, debe reforzar la enseñanza de idiomas. Según los resultados del informe de evaluación del PEB (Dobson, A., Perez Murillo M. D., Johnstone R., 2010), el uso significativo de las nuevas tecnologías que se detectó en los centros era limitado. A su vez, en los programas bilingües en muchas ocasiones la adaptación de los libros de texto son meras traducciones de la versión en español o no se ajustan al nivel de distintos centros. Además, son pocas las editoriales que se han lanzado al mercado de enseñanza bilingüe, y las que lo han hecho, ha sido exclusivamente en inglés. Por todo esto y ya que las TIC y los materiales adaptados están estrechamente relacionados con la enseñanza AICLE, a continuación se proponen algunas de las medidas que se deberían adoptar para mejorar la calidad de la enseñanza mediante el uso de recursos en el aula que faciliten el aprendizaje dentro de la enseñanza bilingüe.

- Dotar a los centros de los suficientes recursos y medios audiovisuales y telemáticos para la enseñanza de esta materia.
- Contar con un aula materia específica para la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de primaria y secundaria.
- Aulas de autoaprendizaje en las Escuelas Oficiales de Idiomas, favoreciendo la autonomía de su aprendizaje, por tipo de enseñanza o por niveles.
- Dotar a los centros de materiales específicos para la enseñanza AICLE. Estos materiales tienen que estar disponibles en la lengua objeto de AICLE y, además, cubrir las materias del currículo nacional.

4.5.3 Extensión de la educación bilingüe en España

Tal y como se ha expuesto en este trabajo, la extensión de la educación bilingüe en España alcanza un 5% en la educación primaria e incluso está por debajo de estas cifras en educación infantil. Consideramos que la educación bilingüe debe estar mucho más presente en el panorama

educativo español y concretamente en estas etapas educativas, ya que son fundamentales en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua.

Los programas bilingües deberían dejar de ser considerados como algo experimental y tener una aplicación más extendida, evitando la desigualdad entre centros y consiguiendo así que España deje de estar a la cola de Europa en cuanto a educación bilingüe se refiere.

4.5.4 Certificados y titulaciones del alumnado

La mayoría de los centros bilingües carecen de pruebas de nivel que determinen el nivel de competencia lingüística adquirida por los alumnos. Como hemos destacado anteriormente, en algunos países de Europa tras finalizar el Bachillerato, existe la posibilidad de conseguir la doble titulación en ambas lenguas. Sería conveniente que los alumnos al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria o el bachillerato fueran acreditados con un título/certificado que reflejase su competencia en la segunda lengua.

4.5.5 Coherencia en la implantación de programas bilingües

Tras el análisis de los programas de las distintas comunidades autónomas, podemos concluir que existe muy poca coherencia entre ellos. Cada comunidad autónoma desarrolla el programa bilingüe en función de su propio criterio. En mi opinión, sería necesario que existiera una norma estatal que homogeneizara este tipo de enseñanza. Todos los alumnos tienen el derecho de recibir este tipo de enseñanza en igualdad de condiciones y bajo los mismos criterios.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo de investigación responde a la necesidad de informar sobre la trayectoria de inglés en el panorama educativo español a través de los años. La importancia del inglés dentro del currículo ha evolucionado especialmente en los últimos años, lo que ha dado paso a la implantación de programas bilingües en muchos centros escolares.

Este trabajo ha ilustrado las percepciones de alumnos de 6º de primaria y 2º de ESO que cursan estudios bajo el programa (Convenio MEC-British Council). Salvo cuestiones muy concretas

propias y exclusivas del programa, sus conclusiones podrían ser extrapolables a los programas bilingües de las Comunidades Autónomas.

En general, los alumnos mostraron actitudes positivas frente al programa. La mayoría piensa que el esfuerzo realizado es beneficioso para su futuro profesional y académico. Por otro lado, les preocupa el estudio de algunas asignaturas en inglés, por la dificultad y la extensión de temarios. En general, los profesores encuentran alumnos más motivados que en centros no bilingües.

Algunos aspectos negativos derivados de estos programas son la dificultad que suponen para los alumnos con problemas específicos de aprendizaje. Los alumnos con problemas de aprendizaje previos ven como estas dificultades se agravan con la implantación del bilingüismo en el aula.

Por otro lado, los profesores tienen que hacer un esfuerzo extra en la elaboración de materiales y programación de las clases. A pesar de la importancia del bilingüismo en estos tiempos, todavía escasean los libros de textos adaptados a las necesidades y temarios de los alumnos españoles. Además, muchos de los docentes tendrán que complementar su formación para estar al nivel de los programas bilingües. No obstante, para muchos docentes esto supone un reto que les hace mejorar su competencia en la lengua inglesa y les da la oportunidad de innovar en la elaboración de materiales nuevos y propios. La rápida expansión del bilingüismo en los últimos años ha puesto de manifiesto algunas carencias relacionadas con la formación del profesorado y la falta de recursos didácticos.

Este trabajo se ha centrado también en comparar los programas bilingües en las distintas comunidades autónomas. Tras analizar y comparar los datos, concluimos que no hay coherencia en lo que a programas bilingües se refiere. Cada comunidad autónoma desarrolla el programa bilingüe en función de su propio criterio, lo cual habría que plantearse si es un factor contraproducente y si es necesaria una norma estatal que homogeneice este tipo de enseñanza.

A su vez, hay que mencionar la necesidad de evaluaciones externas para controlar la calidad de la enseñanza y para acreditar al alumno su nivel lingüístico.

Por lo que respecta al análisis de programas bilingües de algunos países Europeos, hemos de destacar la diversidad en lo que a programas se refiere. En general, los programas se han desarrollado con anterioridad a los programas españoles y los homólogos europeos prefieren iniciar el bilingüismo en la educación secundaria, al contrario que España, donde se inicia en la educación primaria y en algunos casos en la infantil.

6. PROSPECTIVA

Este trabajo de fin de grado puede tomarse como punto de referencia para el estudio y el planteamiento de nuevas mejoras en la enseñanza bilingüe en España. Los datos aportados nos dan una visión global de la situación del bilingüismo en España y Europa. Esta visión global debe de tenerse en cuenta a la hora de diseñar nuevos programas bilingües o modificar los existentes.

Por lo que respecta al profesorado que va a impartir por primera vez el idioma extranjero en la Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, hay que tener claro que es necesario obligatoriamente que el profesor tenga una formación inicial, un buen dominio de la lengua extranjera y una formación permanente, con cursos de actualización lingüística que no sean una sobrecarga, sino que se realicen en horario laboral.

También es necesario potenciar una mayor participación de los centros españoles en las acciones llevadas a cabo conjuntamente con el resto de Europa o con otros países como Estados Unidos o Canadá, donde también se habla la lengua objeto de estudio. A su vez, es necesario que los programas bilingües se homogenicen en España, cumpliendo una pautas comunes en todo el territorio para evitar desigualdades entre alumnos de distintas comunidades autónomas.

Es también fundamental motivar y estimular la actitud de los alumnos y de la sociedad en general con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este sentido, habría que plantearse si es válido trasladar de forma directa una política de inmersión lingüística que funciona en un país a otro o por el contrario, sería necesario un proceso de análisis, reflexión y contextualización para que esta política funcionara.

La realización de este trabajo abre posibles líneas de investigación acerca de temas que merecen ser investigados, tal vez por estudiantes de doctorado, por investigadores universitarios o incluso por los propios docentes. Algunos de estos temas están relacionados con la efectividad de los programas bilingües, por ejemplo, con investigar posibles estrategias para facilitar a los alumnos de menor rendimiento dentro de los programas bilingües una experiencia exitosa.

Otras líneas de investigación estarían relacionadas con las variables de los alumnos –tales como estatus socioeconómico, primera lengua (si es diferente del español como lengua oficial), confianza en sí mismos, aspectos étnicos y culturales, localización geográfica, motivación, estrategias–, con vistas a asociarlas, si es posible, con factores como resultados en los exámenes, competencia intercultural o ciudadanía.

Las variables de los profesores también han de tenerse en consideración, por ejemplo, estrategias docentes generales, estrategias de índole lingüística, evaluación al servicio del aprendizaje, diferenciación de las instrucciones dependiendo del interés y necesidades de los alumnos, utilización de modos mixtos de enseñanza (por ejemplo, español-inglés) y creación de una atmósfera colaborativa en el aula.

7. BIBLIOGRAFÍA:

- Appel, R y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra, 1997.
- Bappa, Dr Lynn (2006) *Better Education and Care*. Wix School Inspection Report 2006.
- (2008) BBC education, Bilingual school 'shows benefits', 17 de abril de 2008. Consultado el 2 de agosto de 2012.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/scotland/north_east/7351654.stm
- (1992) Bilingual Education Programmes in France. Consultado el 2 de agosto de 2012.
<http://www.unavarra.es/tel2l/eng/france.htm>
- (2010) Siguán, Miguel, Bilingüismo en las secciones españolas en el exterior. Consultado el 2 de agosto de 2012. <http://www.europa-bilingual.net/>
- (2012) Bilingual Education in Germany: Aspects of the current situation. Consultado el 2 de agosto de 2012.
<http://www.euroclit.net/index.php?inhoud=inhoud/bulletins/bulletin4/5.htm>
- (1992) Bilingual education in Germany. Consultado el 2 de agosto de 2012.
<http://www.unavarra.es/tel2l/eng/germany.htm>
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. Holt: New York. Pág. 56.
- BOE número 159, jueves 4 julio 1985, Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación.
- BOE número 106, jueves 4 mayo 2006, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Última actualización: 2 de mayo de 2011. Consultado el 2 de agosto de 2012.
URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- (2011) Consejo de Europa y Unión Europea. (2002-2011). Europass. [Pasaporte de Lenguas]. Última actualización: 2 de mayo de 2011. Consultado el 2 de agosto de 2011.
URL: <http://europass.cedefop.europa.eu/>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010. *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones de la Consejería de Educación.

- Dobson, A., Perez Murillo M. D., Johnstone R., 2010. *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y British Council.
- (2012) Eduscol. Coopération franco-allemande. Consultado el 2 de agosto de 2012. <http://www.eduscol.education.fr>
- (2010) Siguán, Miquel. El nacimiento de la enseñanza bilingüe y su situación actual en Finlandia. Consultado el 2 de agosto de 2012. <http://www.europa-bilingual.net/>
- (2012) Enseñanza y aprendizaje en una sección bilingüe hispano-alemana. Consultado el 2 de agosto de 2012. <http://www.berlin.de>
- Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at schools in Europe: England, Wales and Northern Ireland. 2004-2005
- (2007) Euridyce Country Report Poland. Consultado el 24 de Julio de 2012. www.mobidic.org/doc/BI/SitBilUnt/SitBilUntPL/SitBilUntPL-UK.pdf
http://www.factworld.info/poland/eltea_1207/index.htm
- (2007) Evening Standard. Bilingual school to be capital's 'Little France'. 24 de octubre de 2007. Consultado el 24 de Julio de 2012. [http://www.thisislondon.co.uk/standard/article-23417905 details/Bilingual+school+to+be+capital's+'Little+France'/article.do](http://www.thisislondon.co.uk/standard/article-23417905/details/Bilingual+school+to+be+capital's+'Little+France'/article.do)
- Ferguson, Ch. A. (1959). *Diglossia*, *Word*, 15, págs. 325-40.
- Fernández Menéndez, María Antonia (1960). *La lengua inglesa y su profesorado en la legislación educativa de segunda enseñanza 1836-1953* (IES "A GUIA". Vigo. Pontevedra)
- Grenfell, Michael (2007). *Language teacher training and bilingual education in England and Wales*. Centre for Language and Education, University of Southampton, England. Right Hon Alan Johnson, MP. Secretary of State for Education and Skills Languages Review. Department for Education and Skills.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel. Bilingualism and Language Planning*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- (2010) Siguán, Miquel. La enseñanza bilingüe en Alemania. Consultado el 24 de julio de 2012. <http://www.europa-bilingual.net/>
- Labov, W. (1969), *Commentaries*, en Kelly, L. G. (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism*, Toronto, págs. 250-5
- (2001) Language teacher training and bilingual education in Finland. University of Turku. Foreign language education in Finland. Consultado el 2 de agosto de 2012. <http://www.opf.fi/english/page.asp?path=447,574,51354,51422>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley orgánica 29/1981, de 24 de junio (B.O.E 16.7.1981), de clasificación de las EEOOI y ampliación de las plantillas de su profesorado. (Establece la división entre Primer y segundo nivel)

- Macnamara, J. (1969). *How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?* An International Seminar", University of Toronto Press, Toronto.
- Marsh, David. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh - G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.
- MECD/CIDE, 2004. *Evolución del Sistema Educativo Español*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *El Sistema Educativo español*. Madrid.
- (2012) Ministère Éducation Nationale. Europe et International. <http://www.education.gouv.fr>
- (Año 2001) Morales Gálvez, Carmen. *La Enseñanza de las lenguas Extranjeras en España*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (España)
- Navés, T & Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes* in Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Orden de 8-2-2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una Lengua Extranjera en el 2º Ciclo de Educación Infantil y 1er. Ciclo de Educación Primaria (BOJA 11-3-2000).
- Orden de 29 de mayo de 1995 por la que se establecen los precios públicos correspondientes a las enseñanzas de Idiomas, Música, Danza, Arte Dramático y Conservación y Restauración de Bienes Culturales para el curso 1995/1996.
- Orden de 2 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la Educación a Distancia.
- Penninx, R. (1998). *Newcomers: Immigrants and their Descendants in the Netherlands 1550-1995* (Lucassen & Penninx 1997b)
- Ramos, Francisco (2010), *Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía*. Revista Ibero-Americana de Educación, nº44.
- Real decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE núm. 266, martes 6 de Noviembre de 2007).
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos del currículo de la educación infantil.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria.

- Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas.
- Real decreto de 19-10-1930 aprobando el Reglamento orgánico, que se inserta, de régimen interior de la Escuela Oficial de Idiomas. Gaceta de Madrid núm. 292, de 19/10/1930.
- Rocławska-Daniluk, Dr Malgorzata. Bilingualism at the early stages of education in Poland. University of Gdansk
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/070DN/070_PL_EN.pdf
[http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/PJO/Profile%20report%20bilingual%20education%20\(english\)%20in%20Poland.pdf](http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/PJO/Profile%20report%20bilingual%20education%20(english)%20in%20Poland.pdf) .<http://www.cen.gda.pl>
- Romaine, Suzanne (1989) *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell. Pág. 337.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Pág. 71. Madrid: Santillana/UNESCO.
- The Finnish education system
http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto_en/EducationForForeigners_en?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/opev/en/Education+for+foreigners/The+Finnish+education+system education
- (2005) The Guardian online, London primary sets up bilingual school. Consultado 4 agosto 2012.
<http://www.guardian.co.uk/education/2005/mar/18/primaryeducation.schools>
- (2006) The Independent, Bilingual school is a lesson in the entente cordiale. Consultado 4 agosto 2012.
<http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/bilingual-school-is-a-lesson-in-theentente-cordiale-415196.html>
- (2012) Unidad Europea: Consultado 4 agosto 2012 <http://www.eurydice.org>
- (2012) Unidad Española: Consultado 4 agosto 2012.
<http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm>
- Vila, I. (2004). *Diversidad, escuela e inmigración*. En Aula de innovación educativa, 131, pp. 62- 66.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton. [Trad. Cast.: *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1974].

8. ANEXOS

-Blázquez Ortigosa, Antonio (2010). *Ánálisis del bilingüismo*. Innovación y experiencias educativas, revista digital. Córdoba