



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Educación bilingüe ¿realidad o utopía?

Trabajo fin de grado presentado por: **Matilde Benavent Sancho**
Titulación: **Grado de Maestro en Educación Primaria**
Línea de investigación: **Estado de la cuestión**
Directora: **Carmen Font Paz**

Valencia
Febrero 2014
Firmado por: Matilde Benavent Sancho

CATEGORÍA TESAURO: 1.2 Organización y planificación de la educación.

«El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto menos lenguaje tengamos, menos mundo capturamos. O más deficientemente. Una mayor capacidad expresiva supone una mayor capacidad de comprensión de las cosas. Si se empobrece la lengua se empobrece el pensamiento».

Fernando Lázaro Carreter, lingüista español.

RESUMEN

El desarrollo de la sociedad de la información y la globalización establecen la necesidad de dominar más de una única lengua a fin de ser capaces de relacionarse en el nuevo escenario mundial.

En este trabajo propone un estado de la cuestión sobre el bilingüismo en educación a nivel internacional. También hace una comparativa entre la situación de bilingüismo en Canadá, Estados Unidos y la Unión Europea así como entre tres países de la Unión Europea. A estos efectos se analizan las políticas educativas lingüísticas de algunas de las Comunidades Autónomas de España y se intentará plantear un escenario de futuro para las mismas en base a las similitudes y diferencias que presentan con respecto a las establecidas en aquellos países con mayor nivel de bilingüismo.

Palabras clave: Bilingüismo, plurilingüismo, educación bilingüe, CLIL.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación.....	1
1.2 Objetivos	2
1.3 Metodología.....	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 Definición de bilingüismo y plurilingüismo.....	4
2.2 Modelos de bilingüismo	5
2.3 El dilema de la educación bilingüe.....	5
2.4 Tipos de programa de educación bilingüe.....	6
2.4.1 Mainstreaming o educación de sumersión	8
2.4.2 Mainstreaming con clases nido	9
2.4.3 Educación segregacionista.....	9
2.4.4 Educación bilingüe de transición	10
2.4.5 Educación en lengua mayoritaria y enseñanza de una segunda lengua.....	10
2.4.6 Educación separatista	10
2.4.7 Educación bilingüe dual	11
2.4.8 Educación bilingüe de herencia	12
2.4.9 Educación bilingüe de inmersión	12
2.4.10 Educación bilingüe general.....	13
3 EXPOSICION DE CASOS PRÁCTICOS.....	15
3.1 Políticas de transición de monoglosia a educación bilingüe	16
3.2 Políticas de mantenimiento y enriquecimiento de lenguas: Manteniendo el bilingüismo en una sociedad	17
3.3 Políticas para la sociedad de élite	18
3.4 Políticas para el enriquecimiento de la mayoría lingüística: Inmersión lingüística.....	18
3.5 Políticas para la revitalización de la lengua. Inmersión de revitalización.....	19
3.6 Políticas para el desarrollo de lenguas minoritarias. Educación bilingüe de desarrollo	20
3.7 Políticas de educación bilingüe dual	22

3.8 CLIL	22
3.9 Educación en múltiples lenguas	23
4 RESULTADOS DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE	24
5 LA UNION EUROPEA Y SU POLITICA LINGÜÍSTICA.....	27
5.1 Análisis de la realidad educativa en materia lingüística en la Unión Europea	29
5.2 Educación bilingüe en España	30
5.2.1 Marco legal de la educación en España	31
5.2.2 Programas plurilingües establecidos en España	32
5.3 Educación bilingüe en Alemania	40
5.4 Comparativa entre la educación bilingüe en Alemania, España y Luxemburgo.....	40
6 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	43
7 CONCLUSIONES	45
8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1: Porcentaje de población bilingüe en Canadá, Europa y Estados Unidos	25
Gráfico 2: CLIL en Europa 2010-2011	30
Tabla 1: Diferencias entre educación bilingüe y aprendizaje de una segunda lengua extranjera.	6
Tabla 2: Tipos de educación bilingüe y características	15
Tabla 3: Porcentaje de ciudadanos que son capaces de mantener conversaciones en lenguas diferentes a las suyas según número de lenguas	27
Tabla 4: Comparativa de los modelos educativos bilingües de Alemania, España y Luxemburgo	41

INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La globalización y el desarrollo de la sociedad de la información han favorecido el desarrollo de una sociedad multicultural y pluralista, en la que la interacción entre personas de diferentes culturas y lenguas ha dejado de ser un fenómeno excepcional para asumir la cualidad de normalidad. Como consecuencia de estos fenómenos, nuestros estudiantes deberán comprar y vender en el mundo internacionalizado, trabajar para compañías internacionales, relacionarse con compañeros de otras culturas y países, trabajar con gente de todo el mundo e incluso competir con ellos a la hora de encontrar un trabajo. La cuestión es ¿están preparados para ello? ¿Qué se necesita para conseguirlo?

En este mundo globalizado, las competencias básicas definidas por el sistema educativo español siguen siendo importantes pero para poder convertirse en ciudadanos de este nuevo escenario, se necesitará no solo de un conocimiento del mundo sino que además, la habilidad de comunicarse en otros idiomas será especialmente importante. Quizá por ello y sin duda influenciado por *el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas*, la educación en España está dando un vuelco hacia el plurilingüismo.

Las ventajas del bilingüismo son obvias y, entre ellas, se pueden destacar la facilidad de los alumnos para pasar de un idioma a otro sin confusiones ni en forma gramatical ni de vocabulario, es decir, que el alumno sea capaz de utilizar el vocabulario y la gramática adecuada de cada uno de los idiomas en los que se expresa conociendo los diferentes usos y aplicaciones en cada uno de ellos, una mejor comprensión de la diversidad cultural así como el desarrollo de una mayor apertura a nuevas culturas y a pensamientos diferentes a los propios.

Pero además, existen ciertas desventajas que se deben tener en consideración al elaborar un modelo educativo bilingüe. Entre ellas destaca el riesgo latente en el proceso de no ser capaz de alcanzar un nivel satisfactorio en ninguno de los idiomas, enfrentándose, por tanto, a serios problemas en la educación formal del país del entorno, que además, es en su mayoría monolingüe. Esta posible incapacidad puede desembocar en rechazo por parte de la sociedad que no le entiende, afectando negativamente a la personalidad del niño, pudiendo incluso causar sentimientos de inferioridad en el mismo. Además, estos alumnos se enfrentan a los mismos problemas

de desarrollo del lenguaje que los niños monolingües: problemas físicos, problemas de pronunciación o de gramática, que se incrementarán en gran medida con la introducción de otras lenguas además de la materna.

En el presente trabajo, se decanta por la opción de realizar un estado de la cuestión sobre el bilingüismo en educación a nivel internacional y se ha decidido realizar una revisión teórica de una serie de modelos educativos bilingües. ¿Por qué se ha escogido realizar un análisis internacional? La razón principal de esta elección es la de aprender de las experiencias de otros países que ya han implantado el bilingüismo en sus sistemas educativos. Por otra parte, si se analizan las encuestas de conocimiento de lenguas de los estudiantes, se observa que la situación de España en las mismas no es especialmente buena, se intentará que, por medio de la revisión de los modelos educativos implantados en otros países, se pueda extrapolar un modelo teórico que pueda mejorar la situación en nuestro país. También existe una razón personal para plantear este trabajo, y es el hecho de mi propia experiencia de estudiante internacional. Como estudiante universitaria internacional, tuve la oportunidad de coincidir con alumnos de otros países y siempre me pregunté las razones por las cuales su dominio de la que era una segunda lengua para todos, el inglés, era mejor que el mío. Quizás este estudio, me sirva para contestar a esta pregunta.

1.2 Objetivos

El objetivo general del presente trabajo parte de la idea de presentar un estado de la cuestión sobre la situación de la educación bilingüe a nivel internacional y su eficacia como generadora de personas bilingües. Para ello, se han incluido una serie de objetivos específicos que se resumen en los siguientes puntos:

1. Justificar la necesidad de aprender una segunda lengua en la sociedad.
2. Resumir los distintos modelos de educación bilingüe que se han desarrollado hasta la actualidad, analizando tanto sus beneficios como sus desventajas.
3. Analizar modelos de educación bilingüe en otros países.
4. Analizar algunos de los modelos de educación bilingüe que se están desarrollando en España en la actualidad.
5. Determinar, a la luz, de los análisis anteriores, cuáles son los puntos positivos de estos modelos que se deberían aprovechar para la implantación de la educación bilingüe en España, así como los negativos que se deberían evitar.

1.3 Metodología

Dado que se trata de un trabajo teórico la metodología utilizada ha sido preferentemente la de la búsqueda y selección de bibliografía relacionada con el tema a desarrollar tanto a nivel teórico como de estudio de casos, realizando también comparativas entre fuentes secundarias para intentar responder a los objetivos planteados. Cabe, por tanto, destacar que las fuentes utilizadas en este estudio son eminentemente teóricas. Además, al intentar realizar un análisis comparativo a nivel internacional, se han debido utilizar informes y datos de algunos estudios que aparecen reflejados en la bibliografía.

Por otra parte, desde el punto de vista de la estructura del trabajo, en un principio, se presenta el marco teórico-conceptual en el que se definirá tanto el bilingüismo como la educación bilingüe. Además, se presentará un resumen que mostrará la evolución y los distintos modelos teóricos de educación bilingüe que se han estudiado hasta el momento con sus ventajas y desventajas.

Posteriormente, se presentarán ejemplos de casos prácticos de la mayor parte de los modelos de educación bilingüe analizados en la parte teórica. En una segunda fase de la parte empírica, se analizarán diversas encuestas sobre el estado del bilingüismo en contextos tan dispares como Canadá, Estados Unidos y la Unión Europea, relacionando el nivel de bilingüismo de la población adulta como consecuencia de la educación bilingüe que han recibido. De los tres grupos analizados, se realizará un examen más exhaustivo de la Unión Europea con detalle del nivel de bilingüismo en los países que la componen así como de la política lingüística de la misma. Para concluir el marco empírico, se realizará un análisis y una comparativa de los modelos educativos bilingües de tres países de la Unión Europea, Alemania, España y Luxemburgo con diferentes niveles de bilingüismo según las encuestas utilizadas anteriormente.

Finalmente se presentarán las conclusiones de la investigación realizada, se analizarán las ventajas e inconvenientes de las metodologías analizadas y a partir de este análisis se generarán una serie de conclusiones e implicaciones en base a las consecuencias del uso e implantación de la educación bilingüe en las sociedades estudiadas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definición de bilingüismo y plurilingüismo.

El fenómeno del bilingüismo y por extensión de plurilingüismo es complejo y quizás incluso polémico de definir, de tal manera que según el autor o el sentido que se pretenda dar al mismo se puede encontrar una definición u otra. No obstante esta complejidad, se puede decir que constituye una problemática que afecta a numerosas sociedades en la actualidad, especialmente tras el fenómeno de la globalización y la evolución de la sociedad de la información.

Entre las definiciones más conocidas se encuentran las de Bloomfield (1933), para quien el bilingüismo es *el dominio nativo de dos lenguas*; la de Haugen (1953), que considera que un hablante bilingüe es el que *utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas*; y para Weinreich (1953) *la práctica de dos lenguas usadas alternativamente*.

En el estudio del bilingüismo, tal y como enuncian García (2009) y Baker (2011) se presentan cuatro cuestiones fundamentales:

- ❖ **Grado** o nivel de competencia del bilingüe. La fluidez de una persona en una lengua puede variar en cada una de las competencias del idioma, expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita, siendo en todos los casos bilingüe.
- ❖ **Función** o los usos que da el bilingüe a los idiomas implicados. Una persona puede ser capaz de hablar dos lenguas pero en la práctica tiende a usar únicamente uno de ellos y no por ello dejar de ser bilingüe.
- ❖ **Alternancia** o hasta qué punto el bilingüe combina el uso de varios idiomas. La fluidez de un bilingüe en una lengua puede variar en el tiempo a medida que cambian sus circunstancias. Por ejemplo, una persona puede aprender una lengua en su casa y ser su lengua materna y después adquirir otra en la comunidad o en la escuela. Con el paso del tiempo, esta segunda lengua se puede convertir en la lengua dominante si es la que más utiliza
- ❖ **Interferencia** o hasta qué punto el bilingüe consigue separar esos idiomas. Una persona puede ser bilingüe pero siempre tiene una lengua dominante en la que es más fuerte que no tiene porqué coincidir con su lengua materna. Pocos bilingües poseen la misma fluidez que los monolingües en ninguna de las lenguas que maneja, debido a que usan las lenguas para diferentes funciones y propósitos.

Sin embargo, y dado que el objetivo del presente trabajo no es el análisis del término sino la aplicación del mismo en educación, se considera como suficiente la definición del mismo formulada por el Instituto Cervantes (en línea), quien enuncia: *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. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.*

2.2 Modelos de bilingüismo

Dado que los individuos y los grupos sociales tienen diferentes necesidades, aspiraciones y recursos, el bilingüismo ha adoptado diferentes formas según el tiempo y el espacio en el que se da. García (2009) realiza la distinción sobre tipos de bilingüismo más actualizada que existe, dividiéndolos en cuatro tipos principales:

- ❖ **Substractivo:** En el cual para implantar una nueva lengua, se debe anular la que ya existe.
- ❖ **Aditivo:** Una segunda lengua es añadida a la primera, manteniéndose ambas. Se basa en un doble monolingüismo en el que cada lengua se mantiene por separado.
- ❖ **Recursivo:** Se da en los casos en los que tras la prohibición de una lengua, se vuelve a implantar la misma para revitalizarla o para evitar que desaparezca.
- ❖ **Dinámico:** En el siglo XXI, el uso del lenguaje requiere de diferentes lenguas ya que los ciudadanos se mueven mucho tanto física como virtualmente.

2.3 El dilema de la educación bilingüe

Según Cazden y Snow (1990), el término educación bilingüe *es una etiqueta reduccionista para nombrar un fenómeno complejo*. Por tanto, para poder focalizar en el aula, se necesita distinguir entre educación que usa y promociona las dos lenguas y aquella que existe una única lengua pero hay gente en la clase que habla otra lengua diferente.

Como en el caso anterior, y ante la diversidad de definiciones de educación bilingüe, se utilizará la facilitada por el Instituto Cervantes (en línea): *Se entiende por enseñanza bilingüe —o educación bilingüe— la que imparte instrucción en dos*

lenguas. Es, por tanto, una educación en la que las dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido.

A la hora de estudiar la educación bilingüe y a fin de evitar errores conceptuales, se debe diferenciar entre educación bilingüe y aprendizaje de una segunda lengua. En el segundo de los casos, la lengua se utiliza como un objeto de estudio, mientras que en el primero de ellos, se trata de un medio de instrucción. En la tabla 1 se pueden observar las principales diferencias entre estos dos tipos de educación.

Tabla 1: Diferencias entre educación bilingüe y aprendizaje de una segunda lengua extranjera.

	Educación bilingüe	Aprendizaje de una segunda lengua extranjera
Objetivo final	Educar significativamente utilizando una lengua distinta a la materna	Obtener competencia lingüística en otra lengua diferente a la materna
Objetivo educativo	Educar en ambas lenguas y ser capaz de moverse en ambas lenguas y culturas	Aprender una lengua nueva y familiarizarse con su cultura
Uso del lenguaje	Lenguas como medio de instrucción	Lenguas como objeto de instrucción
Uso educativo del lenguaje	Utiliza varias formas de las diferentes lenguas	Utiliza únicamente un lenguaje objetivo
Énfasis pedagógico	Integra la lengua y el contenido	Instrucción de lenguaje explícito

Fuente: Elaboración propia a partir de la traducción de García, O. (2009)

2.4 Tipos de programas de educación bilingüe

Aunque el desarrollo de una tipología de educación bilingüe es útil a la hora de aportar claridad conceptual y en la realización de comparativas entre contextos y países, no se debe olvidar que toda clasificación presenta limitaciones. En el caso de la educación bilingüe, tal y como enuncia Baker (2011), cabe destacar las siguientes:

- ❖ La clasificación de un sistema educativo dentro de un modelo u otro, le convierte en un sistema estático cuando la realidad es que las escuelas bilingües se encuentran en constante desarrollo.
- ❖ La existencia de múltiples variantes de cada uno de los modelos.
- ❖ Los modelos hablan de inputs y outputs del sistema educativo pero apenas se menciona el proceso educativo que se desarrolla dentro de las aulas.

- ❖ Los modelos no explican ni los éxitos ni los fracasos ni la efectividad relativa de los diferentes tipos de educación bilingüe.
- ❖ Los modelos tienden a ser demasiado teóricos y reduccionistas comparados con la rica realidad de la escuela.
- ❖ Los modelos efectivos en un contexto no pueden exportarse a otro diferente sin considerar las tradiciones y las ideologías del nuevo contexto. En este sentido, se debe destacar como enuncian Benson (2009) y Heugh & Skutnabb-Kangas (2010) que los modelos que se explicarán a continuación han sido desarrollados en Europa y Estados Unidos donde las tradiciones de los países del sur se encuentran escasamente representadas.

Una vez, conocidas las limitaciones que la clasificación presenta, se va a proceder a revisar algunas de las clasificaciones más utilizadas en términos de educación bilingüe.

Una forma de distinguir entre los diferentes tipos de educación bilingüe, es el de concentrarse en los diferentes objetivos que cada uno se plantea tal y como en su momento enunciaron Ferguson et al. (1977) quienes distinguieron entre los programas **transicionales**, los de **mantenimiento** y los de **enriquecimiento**. Según los autores, el objetivo de los programas transicionales es que el alumno pase de la lengua familiar minoritaria a la lengua mayoritaria socialmente. Con este modelo, los alumnos asumen el riesgo de perder su primera lengua en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Los programas de mantenimiento, por su parte, tratan de fomentar la lengua minoritaria del grupo étnico al que pertenece el alumno promoviendo entre ellos tanto el bilingüismo como el biculturalismo. Finalmente, los programas de enriquecimiento, pretenden promocionar el aprendizaje y uso de una segunda lengua extranjera, aspirando a desarrollar el bilingüismo, por lo menos, a una competencia en lengua extranjera que permita trabajar con ella.

Otra clasificación es la realizada por García (2009), quien considera que hay unos modelos educativos que pretenden el **bilingüismo aditivo**, cuyo objetivo es el de dotar a los alumnos de competencia comunicativa y cultural en dos lenguas. Se trata de los **modelos pluralistas**. Por otra parte, la autora también distingue otros programas que pretenden justamente lo contrario, es decir, fomentar el **bilingüismo sustractivo** o de asimilación del alumno a la segunda lengua, con la consiguiente pérdida de su primera lengua y su cultura, son los **modelos asimilacionistas**. En realidad, la educación bilingüe sólo tiene lugar cuando efectivamente se fomenta el uso de las dos lenguas, como ocurre en los programas de mantenimiento y de inmersión, y

no el de una sola en detrimento de la otra, como se potencia en los programas de segregación y submersión.

En los modelos asimilacionistas, García (2009) distingue los programas de segregación y los de submersión. El primero de ellos emplea la lengua nativa como lengua de instrucción, mientras que la extranjera se enseña como materia. Por ejemplo, un grupo de inmigrantes inician su escolarización en su lengua de origen al tiempo que la lengua del país de llegada se enseña como lengua extranjera, por lo que difícilmente podrán llegar a incorporarse en su nuevo habitat debido a una falta de dominio de la lengua del mismo. Es por ello, que se crea necesariamente una segregación del grupo que pretendidamente sigue una enseñanza bilingüe. Por su parte, los programas de submersión, son programas vehiculados a través de la lengua y cultura dominante y tienen como objetivo social y lingüístico la asimilación y la pérdida de la propia lengua y cultura. Es el tipo de programa que suele implantarse en países colonizados o, en el caso inverso, en países con población inmigrante que pasa a escolarizarse totalmente en la lengua del país de llegada, con sólo algunas horas de refuerzo en la lengua materna.

Por su parte, en los modelos pluralistas, García (2009) distingue entre los programas de mantenimiento de la propia lengua y la cultura, y los programas de inmersión. En los primeros, se utilizan las dos lenguas de manera continuada en la instrucción. En primer lugar, en la lengua del alumno, introduciendo con posterioridad la lengua del país de llegada mintiendo en todo momento el uso de la lengua materna, fomentando de esta manera el bilingüismo aditivo. Los programas de inmersión, por su parte, proponen la enseñanza en dos lenguas de manera simultánea según el principio de que una lengua se aprende cuando existen contextos que posibilitan su adquisición.

Baker (2011), por su parte, realizó una clasificación de programas educativos más amplia que la enunciada hasta el momento dividiéndolos en diez: Mainstreaming o educación de sumersión, mainstreaming con clases nido, educación segregacionista, educación bilingüe de transición, educación en lengua mayoritaria y enseñanza de una segunda lengua, educación separatista, educación bilingüe dual, educación bilingüe de herencia, de inmersión y general.

2.4.1 Mainstreaming o educación de sumersión

Es la educación que reciben los alumnos de una lengua minoritaria dentro de una escuela donde la lengua vehicular es diferente. En estos modelos se espera que el alumno sea capaz de expresarse y comprender la lengua principal lo más rápidamente posible sin grandes ayudas externas. Los alumnos recibirán su educación en la lengua

mayoritaria que no es la suya. Se trata, pues, de un programa de asimilación de tipo negativo, puesto que el objetivo final no es que coexistan ambas lenguas sino que el alumno se adapte a la lengua de la mayoría sin tener en consideración la suya propia.

Como crítica a este sistema educativo, Baker (2011) destaca que los alumnos del lenguaje minoritario suelen presentar problemas de comprensión de lo que se les explica en la lengua mayoritaria, especialmente durante sus primeros meses de escolarización. Además, se pueden dar problemas de ajuste social y emocional para los alumnos puesto que no es únicamente su lenguaje el que se desapruueba por parte del resto de la comunidad, sino que también lo es su propia identidad, su hogar, su comunidad, su religión y su cultura. Además, este tipo de sumersión sin ayuda, puede resultar cansino para los alumnos que muchas veces se preocupan más por el lenguaje que por el contenido del curriculum.

2.4.2 Mainstreaming con clases nido

Es una variable del modelo anterior en el que se añade una especie de clases nido para enseñar la lengua mayoritaria a los alumnos de la minoritaria que reciben clases de compensatoria de la primera. De esta manera, se produce una adaptación más rápida de los alumnos a la lengua mayoritaria. Sin embargo, el hecho de separar a los alumnos de su clase habitual para darles clases compensatorias de lengua puede provocar problemas en el desarrollo del curriculum si se pierden muchas de las clases del curriculum a favor de las clases de lengua. Además, esta ausencia del aula, puede estigmatizar a los niños con respecto al resto de compañeros que se pueden burlar de sus ausencias. En este modelo, se asume que el lenguaje que el niño habla es un problema que debe ser remediado y los propios alumnos se ven como un problema dado que deben asistir a clases extras para asemejarse al resto de sus compañeros. Como en el caso anterior, se trata, de un programa de asimilación de tipo negativo, cuyo objetivo final no es la coexistencia ambas lenguas sino la adaptación del alumno a la lengua de la mayoría sin tener en consideración la suya propia.

2.4.3 Educación segregacionista

Fue definida por Mangubhai (2002) y Skutnabb-Kangas (1981, 2000). Este tipo de educación se da cuando se niega el acceso a los programas educativos a los hablantes de la lengua minoritaria. Esta separación puede ser de hecho o de derecho. Es un caso muy raro que se puede dar por razones de apartheid. La élite gobernante prescribe la educación exclusivamente en el idioma minoritario para conservar la sumisión y segregación. La minoría no aprende lo suficiente del lenguaje de poder para ser capaz

de influir en la sociedad, o especialmente, para adquirir un lenguaje común con los otros grupos subordinados, un medio común de comunicación y análisis. La educación segregacionista fuerza una política lingüística monolingüe en el poder relativo.

2.4.4 Educación bilingüe de transición

El principal objetivo de este tipo de educación es el del asimilacionismo. Se diferencia de los modelos de sumersión por el hecho de que se permite a los alumnos de la lengua minoritaria utilizar su propia lengua materna. Se les educa en su lengua materna hasta que se considera que son lo suficientemente competentes en la lengua dominante como para poder seguir las clases en la misma. Con este tipo de educación, por tanto, lo que se consigue es incrementar el uso de la lengua mayoritaria en la clase al tiempo que se disminuye proporcionalmente el uso de la minoritaria. Se trata de crear un monolingüismo relativo.

Ovando et al. (2003) criticaron este modelo por ser compensatorio y segregatorio, lo que perpetúa el statu quo mediante la separación de los estudiantes de minorías lingüísticas de los de la mayoría, favoreciendo, por lo tanto, la reproducción de las diferencias de poder y progreso. Otra crítica proviene del hecho de que se necesita mucho tiempo para enseñar la lengua mayoritaria, lo que hace que el contenido académico y la complejidad cognitiva del resto del plan de estudios se debilite.

2.4.5 Educación en lengua mayoritaria y enseñanza de una segunda lengua

Este modelo de educación bilingüe analizado por Baker (2011) se basa en que la educación se realiza en la lengua mayoritaria pero se imparten clases de otras lenguas como segundos idiomas como objeto y no medio de estudio. Se trata, pues, de enriquecer a los alumnos con conocimientos de otra lengua pero manteniendo el predominio de la lengua mayoritaria, intentando llegar a un bilingüismo relativo. Este tipo de educación no suele producir alumnos bilingües funcionales, sino que el resultado de la misma suele ser un conocimiento bastante limitado del idioma extranjero para la mayoría de la clase.

2.4.6 Educación separatista

Schermerhorn (1970) describió la posibilidad de una educación que aunque rara, puede darse, en la que la minoría lingüística pretende separarse de la mayoría para perseguir una existencia independiente. Se considera como una manera de proteger a la lengua minoritaria de ser destruida por la mayoritaria, o se fomenta por

motivos religiosos, políticos o culturales. Este tipo de educación en el mundo globalizado en el que nos encontramos tendrá como resultado la desconexión del alumno del mundo real puesto que la tendencia actual es la de globalización y no la de nacionalismo. El alumno debe ser capaz de comunicarse con la mayor parte de la población y para ello debe ser capaz de utilizar las lenguas mayoritarias, aunque esto no significa que deba olvidar la propia puesto que ésta representa su riqueza personal.

2.4.7 Educación bilingüe dual

Este tipo de educación a la que Baker (2011) se refiere como educación bilingüe dual, se da cuando en un aula existen aproximadamente el mismo número de alumnos de lengua minoritaria que de mayoritaria y se usan ambas lenguas en la instrucción. Tiene sus orígenes en 1963 en los Estados Unidos al combinar educación en inglés y en castellano. La primera escuela en aplicarla fue la Coral Way Elementary School. Actualmente, existen escuelas de este tipo fuera de los Estados Unidos cuyo objetivo final es el de lograr un impacto social, cultural o un cambio político o económico, a través del fortalecimiento del débil, el empoderamiento de los que no tienen poder y el trabajo por la paz y la humanidad en las regiones de conflicto o terror, como puede ser el caso de las escuelas de Macedonia e Israel.

La idea central de la educación bilingüe dual es la de la separación y la compartimentalización. En cada periodo de instrucción, sólo se usa una lengua. Las fronteras de las lenguas se establecen en términos de tiempo, contenido de curriculum y enseñanza. Así, se debe decidir cuándo utilizar cada lengua sabiendo que una adecuada distribución del tiempo es necesaria para conseguir que los alumnos sean bilingües. Una vez elegido cuánto y cuándo enseñar en cada idioma, lo más importante es mantener la frontera entre la enseñanza en cada una de las lenguas. Pasar de un idioma a otro en una misma lección no es apropiado puesto que los estudiantes no se esforzarán y esperarán que sea el profesor quien les ayude en su propia lengua. Además, los profesores no deben cambiar de una lengua a otra, los alumnos esperan que contesten a sus preguntas en la misma lengua en la que se expresan en clase. las fronteras del idioma, por su parte, deben establecerse según los contenidos del curriculum. La educación dual es la antítesis de la asimilación. En lugar de ello, este tipo de educación aspira a proporcionar a los alumnos una ideología cosmopolita, integrada, multilingüe y plural.

2.4.8 Educación bilingüe de herencia

Otra forma fuerte de la educación bilingüe analizada por Baker (2011), se produce cuando los niños de minorías lingüísticas utilizan su idioma nativo y étnico en la escuela como un medio de enseñanza con el objetivo del pleno bilingüismo. Un ejemplo de este tipo de educación es la introducción del maorí en las escuelas de Nueva Zelanda.

Algunas de las características de la educación de herencia son:

- ❖ La mayor parte de los alumnos, aunque no necesariamente todos, proceden de hogares de minoría lingüística donde, a su vez, ésta es la lengua mayoritaria de la comunidad en la que viven.
- ❖ Los padres suelen tener la opción de enviar a sus hijos a escuelas comunes o a este tipo de escuelas.
- ❖ Cuando se utiliza la lengua minoritaria en la mayor parte del tiempo de docencia, la justificación que se da es la de que de esta manera los niños transfieren ideas, conceptos y conocimientos a la lengua mayoritaria de forma más fácil.
- ❖ Otra de las justificaciones es el hecho de que la lengua minoritaria se puede perder de manera muy fácil en la mente de los alumnos, mientras que la mayoritaria se adquiere con mucha rapidez.

Las escuelas bilingües duales se diferencian de las escuelas de herencia o de patrimonio en que las segundas están más preocupadas por la preservación de la cultura y lengua étnica, y, en muchos casos, tienen una gran preponderancia de los niños de minorías lingüísticas en las mismas.

2.4.9 Educación bilingüe de inmersión

La educación bilingüe de inmersión proviene de un experimento educativo de Canadá de los años sesenta cuyo principal objetivo fue crear alumnos bilingües y biculturales sin perder logros educativos. Actualmente, el término de inmersión educativa es un paraguas en el que se encuentran programas de países tan diferentes como Canadá, Finlandia, España o Irlanda cuyas características comunes reflejadas en el estudio de Baker (2011), son las siguientes:

- ❖ El bilingüismo viene propiciado por la existencia de una lengua minoritaria en la sociedad.
- ❖ Las escuelas de inmersión lingüística son opcionales y no obligatorias.

- ❖ Se permite a los alumnos que empiezan en programas de inmersión utilizar su propia lengua durante el primer año y medio de escolarización. No es obligatorio utilizar la segunda lengua durante los recreos o el tiempo libre del alumno.
- ❖ Los profesores deben ser competentemente bilingües. Los alumnos deben creer que son capaces de hablar una lengua pero no la otra, la cual únicamente son capaces de comprender.
- ❖ El lenguaje de comunicación en el aula pretende ser significativo, auténtico y relevante para las necesidades del niño, no artificial, estrechamente controlado o repetitivo. El contenido del plan de estudios se convierte en el foco de la lengua. Se evita la insistencia permanente en la comunicación correcta. Se hace hincapié en la comprensión antes de hablar.
- ❖ Los estudiantes que se inician en programas de inmersión poseen la misma escasa experiencia en la segunda lengua. La mayoría son monolingües.
- ❖ El curriculum es el mismo que el que se utiliza en las escuelas normales.
- ❖ No se trata únicamente de una iniciativa educativa, sino que en muchos casos se trata también de una iniciativa social, política y, en ocasiones, económica del propio país.

2.4.10 Educación bilingüe general

La educación bilingüe en la mayoría de las lenguas comprende el uso conjunto de dos o más lenguas en una escuela, siendo su principal objetivo el de alcanzar el bilingüismo o multilingüismo así como la multiculturalidad en las aulas. En la mayoría de los casos, significa que una parte del curriculum se enseña en una lengua diferente a la mayoritaria en la población.

En Europa, la mayor representación de este tipo de educación se da por medio del Content Language Integrated Learning (CLIL), con rasgos compartidos con el sistema de inmersión lingüística canadiense y el del aprendizaje dual de los Estados Unidos. CLIL implica el aprendizaje de un pequeño número de contenidos de área en una lengua diferente a la propia mientras se aprende esta misma lengua. Entre el 10% y el 50% del curriculum se realiza en la nueva lengua, considerándose no sólo como un sujeto en sí mismo sino también como un vehículo de transmisión de conocimiento. El énfasis se encuentra en la educación y no sólo en el aprendizaje de idiomas.

Davidson y Williams (2001) proporcionaron los fundamentos para la enseñanza y el aprendizaje a través de una segunda lengua:

- ❖ El aprendizaje de una lengua es más rápido cuando se realiza a través de la integración del mismo en el contenido a aprender que cuando se aprende únicamente como un idioma.
- ❖ CLIL asegura que el alumno obtenga competencia lingüística en varios ámbitos académicos y no únicamente en el terreno de la comunicación social.
- ❖ CLIL ofrece dos resultados al mismo tiempo; se aprende una lengua y una parte del curriculum.
- ❖ Este enfoque comunicativo en una segunda lengua del curriculum, según Met (1998) enfatiza la comunicación auténtica y significativa donde el objetivo de las lenguas es el de interpretar, expresar y negociar el contenido.

Como conclusión a este punto, sería interesante utilizar la clasificación de García (2009), quien realiza una clasificación teórica de la educación bilingüe, dividiéndolas en dos grandes grupos; las ideologías monoglósicas y las heteroglósicas. Las primeras sostienen que lo que se espera es la fluidez en una o en ambas lenguas según los principios del monolingüismo, siendo sus principales exponentes el bilingüismo sustractivo y el aditivo antes mencionados. Los modelos heteroglósicos, por su parte, se basan en la globalización donde el monolingüismo tiene cada vez un papel más reducido debido al libre movimiento tanto físico como virtual de las personas a lo ancho del mundo. Estos modelos, parten del supuesto que los alumnos no empiezan su educación siendo monolingües sino que ya tienen acceso a diversas prácticas lingüísticas.

Tabla 2: Tipos de educación bilingüe y características

Tipo	Objetivo lingüístico	Orientación lingüística	Orientación cultural	Tipo de alumnado
<i>MONOGLOSICO</i>				
1. Transicional	Monolingüismo	Problemas con lengua del alumno, paso de la propia minoritaria a la de la comunidad mayoritaria	Monocultural	Alumnos de lengua minoritaria
2. Mantenimiento	Bilingüismo aditivo	Enriquecimiento, mantenimiento	Bicultural	Alumnos de lengua minoritaria
3. Prestigio	Bilingüismo aditivo	Enriquecimiento, adición	De monocultural a bicultural	Alumnos de lengua mayoritaria
4. Inmersión	Bilingüismo aditivo	Enriquecimiento, adición	De monocultural a bicultural	Alumnos de lengua mayoritaria
<i>HETEROGLOSICO</i>				
1. Revitalización de la inmersión	Bilingüismo recursivo	Revitalización de las lenguas en peligro de extinción	Multiplicidad bicultural	Alumnos de lengua minoritaria
2. Desarrollo	Bilingüismo recursivo	Revitalización de las lenguas en desarrollo	Multiplicidad bicultural	Alumnos de lengua minoritaria
3. Polidireccional (educación dual)	Bilingüismo dinámico	Plurilingüismo	Transcultural	Grupos múltiples con diferentes grados de bilingüismo entre ellos
4. CLIL	Bilingüismo dinámico	Plurilingüismo	Transcultural	Diferentes puntos de bilingüismo
5. Multilingual	Bilingüismo dinámico	Plurilingüismo	Transcultural	Diferentes puntos de bilingüismo

Fuente: Elaboración propia a partir de la traducción de García, O. (2009)

3. EXPOSICIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

Tras analizar los modelos teóricos de educación bilingüe, en el presente apartado se expondrán ejemplos prácticos de cada uno de ellos en función del objetivo pretendido por los mismos.

3.1 Políticas de transición de monoglosia a educación bilingüe

Este tipo de educación fomenta la transición hacia el lenguaje dominante del país, pero también fomentan, de alguna manera, el bilingüismo al pasar de un lenguaje minoritario a otro mayoritario, sin perder la lengua minoritaria, aunque su uso se convierta en secundario. Como enunció Duthcher “*there are no examples in the world of language of wider Communications, English or any other, being successful in educating children of underserved group*”¹ (2004, p.221) Se trata de programas temporales, pero extremadamente útiles para la educación de las minorías lingüísticas.

Así, en Estados Unidos, el programa de transición lingüística, según August y Hakuta (1998) consiste en que los alumnos de lengua no inglesa, reciben instrucción en su propia lengua materna aunque se espera que sean capaces de comunicarse en inglés rápidamente. Este es el programa utilizado para integrar a los inmigrantes, especialmente los niños latinoamericanos. Los alumnos se ubican en este programa de transición en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, siendo transferidos a clases monolingües en inglés en el segundo ciclo de Educación Primaria. Por tanto, de existir alumnos en este tipo de programas en los cursos superiores, serán alumnos recién llegados aunque puede haber excepciones dado que para pasar de las clases de transición a las monolingües en inglés, es necesario realizar un examen de competencia en inglés. La permanencia media en este tipo de programas, en el caso de no presentar problemas de competencia en inglés, es de 3 años.

En Europa, Baetens Beardsmore (1985) habla del proyecto Foyer de Bruselas, que es un proyecto de educación bilingüe de transición para inmigrantes desarrollado en diez escuelas de Educación Primaria de Bélgica. Tres de ellas orientaron su programa hacia los inmigrantes italianos, otras tres hacia los turcos, dos hacia los marroquíes, una a los españoles y la última a los turcos arameos. Este programa pretende la integración gradual de los niños inmigrantes en las escuelas al tiempo que se preserva y se mantiene la lengua materna de los alumnos así como su propia identidad cultural durante los años de Educación Infantil y los dos primeros años de Educación Primaria. Posteriormente, el neerlandés se convierte en segunda lengua. A pesar de que se trata de un programa de transición, no aísla lingüísticamente a los alumnos inmigrantes sino que les proporciona instrucción separada en su propia lengua y en la segunda lengua, al tiempo que les permite integrar las clases de segunda

¹ No existe mejor ejemplo de comunicación en el mundo que el de los ejemplos exitosos de educación bilingüe, ya sea en inglés o en alguna otra lengua.

lengua con hablantes nativos de la misma. Así, en Educación Infantil reciben el 30% de la educación en su propia lengua y el resto en neerlandés. En primer año de Educación Primaria reciben el 30% de la instrucción en clases separadas del resto de los alumnos en su propia lengua, el 25% en clases separadas en neerlandés y el 45% restante en clases con alumnos nativos en neerlandés. A partir, del tercer año de Educación Primaria, la integración con alumnos neerlandeses es del 90% de su tiempo, pasando unas pocas horas semanales separados del resto de sus compañeros en su propia lengua y empezando a aprender el francés otras horas a la semana. El objetivo de este programa específico es conseguir que los alumnos consigan un nivel de inserción lingüística hacia el final de su Educación Primaria, objetivo éste que se consigue según los análisis que el gobierno hace del mismo.

El problema principal de este programa es la estigmatización de los alumnos del mismo por motivos de raza, que además, a menudo se ven relegados a las peores aulas de los centros educativos. Pero a pesar de ello, el éxito de este tipo de programas se basa en el hecho de que proporcionan apoyo y familiarización a los estudiantes sobre el modelo educativo en el que se van a enfrentar.

3.2 Políticas de mantenimiento y enriquecimiento de lenguas: Manteniendo el bilingüismo en una sociedad

Este tipo de programas de bilingüismo según García (2009), se formuló para aquellos casos en los que los niños de lengua minoritaria no eran completamente competentes en la lengua dominante a pesar de que deberían serlo. Al mismo tiempo, estos programas eran conscientes del valor de la lengua materna minoritaria como herramienta educativa, por lo que, a través de los mismos, se fomentaba el bilingüismo. Como ejemplo de estas políticas, se puede hablar del caso de los latinos en Estados Unidos.

La autora pone como ejemplo de este tipo de políticas de El Gregorio Luperón High School de New York, instituto público para inmigrantes latinos recién llegados. Dada la edad y la procedencia de los estudiantes, la mayoría de ellos ya son competentes en español aunque para poder aprobar la secundaria en los Estados Unidos también necesitan serlo en inglés. Por ello, en la escuela se usa el español para impartir la mayor parte de las asignaturas académicas y se les enseñan habilidades metalingüísticas para que sean capaces de pasar su examen final de inglés. El aprendizaje del inglés se realiza a través de un proceso de macroadquisición.

3.3 Políticas para la sociedad de élite

Se trata de escuelas privadas de élite en las que se adopta un proceso de inmersión en las que solo se utiliza la segunda lengua. Un claro ejemplo de este tipo de educación son las escuelas internacionales que según Mejía (2002) son: **Las escuelas internacionales fuera del país de origen** como los liceos franceses, las Gymnasias alemanas o las English grammar schools. Son escuelas monolingües que sirven para implantar el bilingüismo fuera de sus lugares de origen. Y **las escuelas que usan la educación en los principios emergentes de desarrollo global de las Naciones Unidas**, que usan tanto el idioma del país donde se implantan como otro adicional.

3.4 Políticas para el enriquecimiento de la mayoría lingüística: Inmersión lingüística

Los programas de inmersión se desarrollaron en primer lugar en Montréal, Canadá, tal y como enuncia García (2009) como mecanismo para que los alumnos ingleses que vivían en Québec adquiriesen fluidez en francés, lengua cooficial de este territorio. En este tipo de programas de inmersión en francés, el 50% de las clases se imparte en lengua francesa durante la mayor parte de la Educación Primaria y Secundaria. Se trata de una forma de educación bilingüe aditiva porque su principal objetivo es el de conseguir que los alumnos sean capaces de comunicarse tanto en su primera lengua como en la segunda.

A pesar de que los profesores de inmersión utilizan el francés como vehículo de comunicación, se permite que en los primeros meses del programa de inmersión los alumnos utilicen su lengua materna (inglés) en las comunicaciones entre compañeros e incluso con el propio profesor. La comunicación en francés empieza a ser posible a medida que los alumnos adquieren mayor fluidez en el lenguaje. Asimismo, los profesores a pesar de realizar la instrucción en francés desde el primer momento del programa, deben ser conscientes de que el registro de francés a utilizar debe ser comprensible para los alumnos combinándolo con gestos, lenguaje no verbal, demostraciones visuales e interacciones sociales a fin de conseguir la comprensión del mensaje por parte de sus alumnos. El discurso, además, debe ser más lento, integrado en el contexto y con una gramática más simplificada de la que se utilizaría por parte de los hablantes nativos de lengua francesa. Los profesores, ayudan en el aprendizaje del lenguaje a través del proceso de modelaje, el parafraseo, la repetición de los errores de

los alumnos y la explicación de las formas correctas. Se asocian los patrones de comunicación con las rutinas del día a día de la escuela. Cuando los alumnos presentan problemas de entendimiento debido al uso de lenguaje poco familiar con los mismos, los profesores ofrecen lenguaje incidental² y común a fin de hacerse entender por los alumnos. Los programas de inmersión pueden ser tempranos, a media edad o con retraso.

A pesar del éxito de los programas de inmersión lingüística en Canadá, los críticos de los mismos denuncian que las habilidades lingüísticas podrían mejorarse si se enseñase la segunda lengua de una manera más explícita y formal. Baetens y Beardsmore (1985) denuncian que la instrucción de la segunda lengua realizada en los programas de inmersión europeos es más explícita que en el caso canadiense, y que el uso de la segunda lengua como medio de instrucción de las asignaturas favorece la mayor precisión de los estudiantes europeos en relación con los estudiantes canadienses. Los alumnos canadienses obtienen mejor resultados en los aspectos de comprensión tanto oral como escrita mientras que los europeos lo hacen en la expresión tanto oral como escrita.

3.5 Políticas para la revitalización de la lengua. Inmersión de revitalización

Este tipo de políticas se dan en países con minorías lingüísticas que han adaptado el modelo canadiense para revitalizar sus lenguas. Según García, O. (2009), el esfuerzo educativo más conocido para revertir el cambio de idioma de un grupo etnolingüístico es el de los maoríes de Nueva Zelanda.

Tal y como enuncia García (2009), cuando los maoríes rindieron su soberanía a la Corona Británica en 1840 por medio del Tratado de Waitangi, se les garantizaron sus tierras, sus hogares y sus posesiones más preciadas (taonga). En 1913, el 90% de los estudiantes maoríes podían hablar maorí, mientras que en 1975, el porcentaje se había reducido al 5%. En 1987 se promulgó la Maori Language Act que designaba el maorí como lengua oficial y como taonga. Fue en ese momento cuando se inició una educación bilingüe de inmersión en un desesperado intento de los abuelos de pasar su lengua a sus nietos.

Siguiendo con los datos de García (2009), el programa Te Kohanga Reo incluye un programa de preescolar para alumnos menores de cinco años en el que las familias

² El lenguaje incidental es aquel que se aprende de manera indirecta sin que parezca una clase típica de idiomas. Diríase que es el tipo de lenguaje del día a día que el alumno aprende por estar en contacto con el mismo sin ser consciente de que realmente se está dando un aprendizaje.

impartían valores espirituales, culturales y lingüísticos maoríes. Es más que un programa de inmersión lingüística dado que está fuertemente unido al concepto de nación y de soberanía cultural maorí. En 1995, aproximadamente el 50% de los alumnos maoríes en edad preescolar habían pasado por este programa. El éxito de este programa fue tal que impulsó la creación de un programa homólogo en Educación Primaria, el Kura Kaupapa Maorí. En estas escuelas, los alumnos que habían pasado por el programa anterior, recibían su instrucción en maorí. A medida que los alumnos que empezaron el Te Kohanga Reo han ido avanzando en el sistema educativo, se han ido creando nuevos programas de inmersión como el Wharekura y el Whare Wananga. Esta continuidad es un ejemplo de inmersión lingüística de revitalización, cuyo éxito no se basa únicamente en el hecho de que los alumnos aprendan el maorí sino que además, se recrean la propia herencia maorí. Sin embargo, tal y como García, O. (2009) reconoce a pesar de la elevada afluencia de alumnos en el Te Kohanga Reo, únicamente el 2,3% de los mismos continúan en los programas más avanzados, cuestionando de esta manera el éxito final del programa.

3.6 Políticas para el desarrollo de lenguas minoritarias. Educación bilingüe de desarrollo

Este tipo de programas de educación bilingüe están diseñados para recuperar funciones y status de las lenguas que se están expandiendo, pero que aún no han conseguido el lugar que les corresponde en la escuela. Debido a la elevada heterogeneidad lingüística de estos grupos, la educación bilingüe de desarrollo es muy flexible y ofrece un elevado rango de posibilidades con muchos de los programas utilizando tanto la lengua amenazada como la dominante de manera simultánea desde el principio.

En este punto se describirá el caso de la Unión Europea, en especial de España con las lenguas catalana, euskera y gallega.

En 1993, el Consejo Europeo propuso la *Carta de Lenguas Regionales y Minoritarias* que reconoció el derecho a las minorías etnolingüísticas a usar su lengua en educación, en los medios de comunicación y en la administración pública. En el caso de España, desde el fin de la Guerra Civil hasta la muerte de Franco, se prohibieron de las escuelas todas las lenguas del país a excepción del castellano.

Sin embargo, aunque el catalán no se enseñase en las escuelas, sí era hablado, escrito y leído en los hogares catalanes. Pero a pesar de ello, en el momento de la Constitución Española de 1978, únicamente el 25% de la población catalana tenía conocimientos del mismo. En 1983 se formuló la Ley de Normalización lingüística, destinada a regular el uso de español y la promoción de otras lenguas en el territorio español. El catalán fue declarado lengua cooficial de la región catalana, al tiempo que necesaria para graduarse en educación secundaria. En la actualidad, aproximadamente la mitad de la población catalana la considera como su lengua materna. El catalán en la actualidad es utilizado como la lengua vehicular principal de instrucción durante toda la educación de los alumnos, al tiempo que también se le enseña como objeto de estudio, mientras que el español se enseña como objeto de estudio y en algunos casos, también como medio.

El gallego, por su parte, aislado geográficamente del resto de la península, se mantuvo vivo durante el régimen franquista. Las mujeres eran quienes más lo hablaban, llegando incluso a ser monolingües. El gallego fue pasando de generación en generación, aunque los niños eran incapaces de leerlo o escribirlo. Actualmente, con los programas de bilingüismo, los niños gallegos son totalmente bilingües en las habilidades de comprensión y expresión tanto en español como en gallego. En los dos primeros años de Educación Primaria la instrucción se realiza totalmente en gallego o en español en función de la lengua materna de los alumnos para pasar a partir del tercer año de Educación Primaria a tener una educación íntegramente en español con el gallego como medio de instrucción de al menos uno de los objetos de estudio.

Finalmente, el euskera, a diferencia del catalán y el gallego, no es una lengua romance, sino que se trata de una lengua aislada de la que no se conoce relación genealógica con ninguna otra lengua. En 1960, un acuerdo especial con la Iglesia Católica y el gobierno central de Madrid permitió que la iglesia impartiese educación en euskera en las ikastolas, las escuelas de educación secundaria vascas. En 1983, con la Ley de Normalización Lingüística antes mencionada, el vasco volvió a utilizarse en el sistema educativo. En la actualidad, existen tres programas de educación bilingüe:

- ❖ Modelo A: instrucción totalmente en español con el euskera como objeto de educación únicamente durante unas horas a la semana.
- ❖ Modelo B: instrucción en euskera y en español en igual proporción, manteniéndose además ambas lenguas como objetos de estudio.
- ❖ Modelo D: instrucción totalmente en euskera con el español como objeto educativo únicamente unas horas a la semana.

Aunque en 1980, la mayoría de los estudiantes se matricularon en el modelo A, actualmente únicamente siguen este modelo el 8,1% de los estudiantes, el 30,5% se encuentran en modelo B y el 61,4% en el modelo D.

3.7 Políticas de educación bilingüe dual

Estos programas se construyeron según teorías de adquisición de segunda lengua que proponen que la interacción entre nativos y no nativos de una lengua es esencial para el desarrollo de entendimientos entre culturas. Siguiendo a García, O. (2009) se puede decir que el primer y más conocido de estos colegios en Estados Unidos fue el Coral Way de Miami, en el que los alumnos reciben instrucción en su propia lengua durante la mitad de la jornada, impartida por profesores nativos, así, los alumnos cubanos reciben instrucción en español por parte de profesores nativos, mientras que los de habla inglesa la reciben en inglés, también por profesores nativos. Durante la otra mitad del día, los conceptos que han sido introducidos en su lengua materna son reforzados en la segunda lengua. Una vez que el alumno domina la segunda lengua, el profesor introduce los conceptos en su propia lengua independientemente de cual sea la lengua materna de los estudiantes. Las culturas tanto española como inglesa son incorporadas al proceso de instrucción. Desde el principio, los alumnos se mezclan en el recreo o en las clases de música o arte donde hablan de manera indistinta ambas lenguas.

Lindholm-Leary (2001) habla de varios criterios necesarios para el éxito de este tipo de programas de educación bilingüe que varían desde la necesidad de que existan al menos entre cuatro y seis años de instrucción bilingüe, la necesidad de proveer un input lingüístico de calidad en ambas lenguas, la necesidad de utilizar la segunda lengua al menos en un 50% del tiempo aunque al principio de la escolarización se acepta un porcentaje de 90%-10% que se irá modificando hasta llegar al 50%-50%. Incluir un número equitativo de alumnos en cada clase. Dar a los alumnos la oportunidad de aprender una segunda lengua al tiempo que desarrollan competencias en la suya y facilitar el aprendizaje cooperativo.

3.8 CLIL

Uno de los puntos más importante en la educación del mundo desarrollado es el de conseguir que los alumnos sean competentes en una lengua extranjera al tiempo que

son educados. Una de las maneras para conseguir este objetivo es el de enseñarles una o dos asignaturas en una lengua global para lo que se debe mantener dos condiciones; que no debe ocupar mucho tiempo dentro del curriculum, limitándose a una o dos asignaturas por curso y que incluya a todos los alumnos.

CLIL se aplica especialmente en Europa. Así, se puede hablar del caso de Francia donde CLIL o EMILE (Énseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) se desarrolla en cerca de 2.500 escuelas utilizando las lenguas inglesa, alemana, italiana y española con un porcentaje de instrucción que varía desde los niveles bajos entre el 5-15% del total de tiempo a un nivel medio entre el 15 y el 50%. Se puede impartir en lengua extranjera cualquier asignatura excepto francés y filosofía. Además, las horas que se imparten en francés, se dedica a aquellas asignaturas que precisan de mayor precisión mientras que aquellas impartidas en CLIL se basan en consolidar el lenguaje y en actividades comunicativas. En Austria, por otro lado, se encuentra el programa Salzburgo en el cual los alumnos deben aprender una segunda lengua de manera obligatoria desde los 6 años. Este aprendizaje se realiza de manera integrada en todas las asignaturas excepto el alemán con una exposición a las lenguas extranjeras baja entre el 5 y el 15% del horario lectivo. Este modelo se considera como la preparación de los alumnos para la enseñanza de idiomas, y también como mejora el conocimiento de la lengua materna, ya que los alumnos aprenden a comparar y conceptualizar en ambos idiomas.

3.9 Educación en múltiples lenguas

El aumento de la comprensión y el reconocimiento de las situaciones multilingües globales también han estimulado la adopción de las políticas de educación bilingüe que se desarrollan y se extienden a varios idiomas. En estos casos, el objetivo de la educación bilingüe no es simplemente el de recuperar las lenguas minoritarias sino el del desarrollo de múltiples idiomas y repartirlos a lo largo de toda una población. Un claro ejemplo de este tipo de educación es el de Luxemburgo.

Tal y como enuncia García (2009), Luxemburgo es uno de los países con mayor experiencia en educación bilingüe, al haber desarrollado un sistema educativo trilingüe. La lengua nacional, el luxemburgués utilizado principalmente en la comunicación oral, es la lengua materna de la población y representa el factor diferenciador de su identidad. Cuando los niños empiezan su proceso educativo, se les enseña a hablar en luxemburgués ya que se trata de su lengua materna, pero los profesores introducen el

alemán en las clases al empezar el proceso de lectoescritura, dado que el alemán está genéticamente unido al luxemburgués. En tercer lugar, ya en Educación Primaria, se introduce el francés como sujeto de estudio. En Educación Secundaria, el francés se utiliza como medio de instrucción. Y dependiendo de la edad y la orientación, los alumnos reciben su educación en luxemburgués, alemán y francés., de manera que en los inicios predomina el luxemburgués y el alemán, mientras que hacia el final de los estudios, el idioma predominante es el francés. La distribución de lenguas en asignaturas no lingüísticas varía en función de la orientación de los estudios secundarios elegidos.

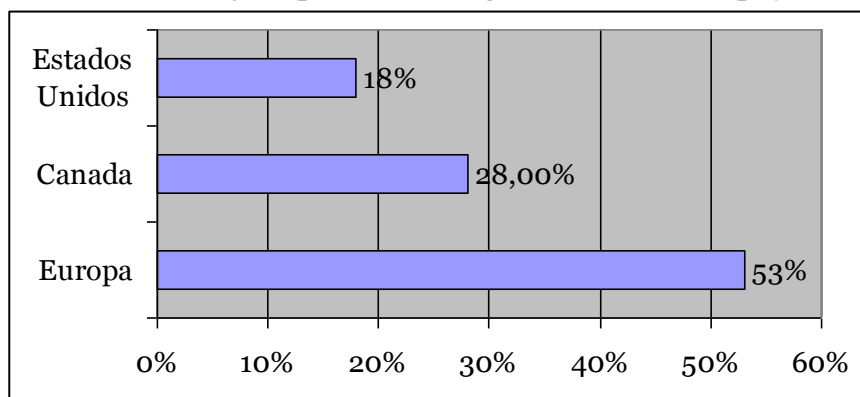
Lebrun y Baetens Beardsmore (1993) enunciaron que el éxito del modelo educativo lingüístico luxemburgués se debe a las particulares características del mismo. Este complejo sistema es el resultado de una decisión política basada en motivos económicos, culturales y políticos. El país es pequeño y las tres lenguas realizan funciones complementarias para sus ciudadanos: luxemburgués por razones de identidad, y alemán y francés por motivos de relación con sus vecinos. El trilingüismo es entendido y aceptado por los ciudadanos. Los maestros están debidamente cualificados en todos los idiomas, habiendo además pasado ellos mismos por este sistema educativo que se encuentra en funcionamiento desde 1912.

Uno de los mayores desafíos en la actualidad es el del elevado porcentaje de inmigrantes en el país, cuyos hijos deben integrarse en el sistema educativo cuando no poseen como lengua principal el luxemburgués.

4. RESULTADOS DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Tras analizar los diferentes modelos, se hace necesario evaluar los resultados de los mismos en la práctica, es decir, el porcentaje de la población de los países que se consideran bilingües, entendiéndose que ese bilingüismo en adultos es el resultado de la educación bilingüe que se ha recibido cuando eran niños.

A pesar de que las estadísticas dependen de la medición realizada, el Office of the Commissioner of Official Languages de Canadá, en el año 2001 realiza una agregación sobre el porcentaje de población bilingüe en Canadá, Estados Unidos y la Unión Europea con los resultados que se reflejan en el gráfico 1.

Gráfico 1: Porcentaje de población bilingüe en Canadá, Europa y Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Office of the Commissioner of Official Languages de Canadá (2001)

Por otra parte, el censo de Canadá del año 2011 declara que aproximadamente el 17,5% de los canadienses se sienten bilingües en francés e inglés. La evolución desde el año 1961 ha sido positiva pasando del 12,2% en ese año al 17,7% del año 2001, con una ligera caída en el resultado del año 2011. El bilingüismo francés-inglés, se concentra especialmente en aquellas regiones con un grado sustancial de interacción entre anglófonos y francófonos, de manera que el 86% del total de la población bilingüe del país se concentra en las regiones con mayor interacción. Centrándose en el caso concreto de Québec, en el año 2001, el porcentaje de personas bilingües ascendía al 40,8%, incrementándose al 42,6% en el año 2011. Los motivos de esta reducción a nivel general son la disminución de estudiantes fuera de Québec que aprenden el francés como segunda lengua y el aumento de los inmigrantes en el país.

En Estados Unidos, el US Census Bureau no elabora ninguna estadística de bilingüismo pero se puede obtener datos relativos al mismo en el 2007 American Community Survey que concluye que aproximadamente el 20% de la población del país es bilingüe. La evolución del mismo es positiva puesto que en 1980 se hablaba del 11% de la población, en 1990 del 14% hasta llegar al 20% del 2007. Aproximadamente la mitad de los bilingües en Estados Unidos lo son en español-inglés.

En la Unión Europea, según el Euro barómetro número 386 del año 2012 "Europeans and their Languages", aproximadamente el 54% de los europeos se reconocen capaces de mantener una conversación en una lengua diferente a la propia, mientras que un 25% lo es en dos idiomas además del suyo propio y únicamente un 10% en tres lenguas extranjeras. Aproximadamente el 46% de los europeos se reconocen monolingües.

Sin embargo, dada la heterogeneidad de la Unión Europea, no todos los países presentan el mismo nivel de bilingüismo tal y como se muestra en la tabla número tres. Por ello, se cree necesario realizar en el punto siguiente un breve análisis sobre la política lingüística de la misma a fin de intentar determinar los motivos por los cuales el bilingüismo está más extendido en ella que en Estados Unidos y Canadá.

En la tabla 3 que se mostrará a continuación, se ha realizado un análisis sobre el porcentaje de los ciudadanos de cada país que pueden mantener conversaciones en una, dos o tres lenguas diferentes o en aquellos casos en los que sólo son capaces de mantener conversaciones en la lengua propia. Destacar que en el análisis de los resultados obtenidos por el Eurobarómetro, destacan como países con mayor número de ciudadanos capaces de hablar diferentes lenguas Luxemburgo y los países del norte de la Unión Europea, como puedan ser Latvia, Lituania, Eslovenia, Dinamarca o Suecia, todos ellos con una media de personas capaces de hablar hasta tres idiomas por encima de la media europea y con bajos porcentajes de personas que sólo son capaces de expresarse en su propia lengua. Destacar que entre los diez primeros países de la lista únicamente se encuentra Malta por sus peculiares características de ubicación e historia.

El resto de los países mediterráneos, así como el Reino Unido e Irlanda se encuentran hacia el final de la lista con un mayor porcentaje de ciudadanos que únicamente son capaces de hablar su propia lengua que aquellos que pueden hablar varios idiomas. La sorpresa en este caso es Hungría que se encuentra en el último lugar cuando el resto de países del este se sitúan hacia mitad de la lista en el peor de los casos.

Tabla 3: Porcentaje de ciudadanos que son capaces de mantener conversaciones en lenguas diferentes a la suya según el número de lenguas

	Uno	Dos	Tres o más	Ninguno
Media Unión Europea 27	54%	25%	10%	46%
Luxemburgo	98%	84%	61%	2%
Latvia	95%	54%	13%	5%
Países Bajos	94%	77%	37%	6%
Malta	93%	59%	13%	7%
Eslovenia	92%	67%	34%	8%
Lituania	92%	52%	18%	8%
Suecia	91%	44%	15%	9%
Dinamarca	89%	58%	23%	11%
Estonia	87%	52%	22%	13%
Eslovaquia	80%	43%	18%	20%
Austria	78%	27%	9%	22%
Chipre	76%	20%	7%	24%
Finlandia	75%	48%	26%	25%
Bélgica	72%	50%	27%	28%
Alemania	66%	28%	8%	34%
Grecia	57%	15%	4%	43%
Francia	51%	19%	5%	49%
Polonia	50%	22%	7%	50%
República Checa	49%	22%	6%	51%
Rumania	48%	22%	8%	52%
Bulgaria	48%	19%	4%	52%
España	46%	18%	5%	54%
Irlanda	40%	18%	4%	60%
Reino Unido	39%	14%	5%	61%
Portugal	39%	13%	4%	61%
Italia	38%	22%	15%	62%
Hungría	35%	13%	4%	65%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Special Eurobarometer 386

5. LA UNIÓN EUROPEA Y SU POLÍTICA LINGÜÍSTICA

La Unión Europea es una comunidad política de Derecho constituida en régimen de organización internacional, sui generis, nacida para propiciar y acoger la integración y gobernanza en común de los estados y los pueblos de Europa. Está compuesta por veintiocho estados europeos y fue establecida con la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea, el 1 de noviembre de 1993.

La existencia de tantos estados en su composición lleva a plantearse el plurilingüismo como una de las metas de los sistemas educativos europeos. Las ventajas y las oportunidades de una Europa sin fronteras sólo son aprovechables si los ciudadanos europeos son educados para una comprensión y comunicación mutuas. Así, con el objetivo de conseguir una Europa plurilingüe, se plantea el Marco Estratégico de plurilingüismo de la Comisión Europea del 22 de noviembre de 2005. Según el mismo, la política de multilingüismo de la Comisión persigue tres objetivos: *“Fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la sociedad. Promover una economía multilingüe competitiva y dar a los ciudadanos acceso a la legislación, los procedimientos y la información de la Unión Europea en su propio idioma.”*

Además, la segunda Comunicación de la Comisión sobre multilingüismo, del 18 de septiembre de 2008, establece dos objetivos fundamentales para una política sobre multilingüismo: *en primer lugar, concienciar del valor y de las ventajas de la diversidad lingüística de la Unión Europea; y, en segundo lugar, ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad real de aprender y comunicarse en dos lenguas además de la suya propia.*

Siguiendo este interés por el plurilingüismo que se ha enunciado, cabe destacar el desarrollo del Marco Común Europeo de referencia de Lenguas (MCER) en el año 2002. En él, se establecieron seis escalas descriptivas de los niveles lingüísticos a fin de homogeneizar la enseñanza de idiomas en los países miembros. La intención del MCER no es la de ser una referencia de metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que más bien se trata de un manual de ayuda para la reflexión por parte de los docentes, de manera que éstos sean capaces de crear sus propios métodos y estrategias para que sus alumnos sean capaces de alcanzar los niveles lingüísticos en él desarrollados.

Cabe destacar que la política lingüística de la Unión Europea se decanta por el enfoque CLIL como método de aprendizaje de lenguas en el territorio comunitario. El uso del CLIL para referirse al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas empezó a imponerse en la década de los 90. CLIL, como ya se ha mencionado en los puntos anteriores, consiste en el aprendizaje de una asignatura no lingüística en una lengua diferente a la materna del estudiante. Además de estos objetivos comunes lingüísticos y pedagógicos de carácter general, CLIL persigue otros objetivos que le convierten en mecanismo idóneo para el fomento del bilingüismo en la Unión Europea entre los que destacan los objetivos socioeconómicos como la preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el

mercado laboral. Y los objetivos socioculturales de transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante el aprendizaje de otras lenguas.

Tras el análisis de los modelos de educación bilingüe realizados en el presente estudio, se entiende que CLIL es el modelo más adecuado en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras y fomento del bilingüismo en la Unión Europea debido a la diversidad de países y culturas que la conforman. Además, a diferencia de otros modelos como los de aprendizaje dual de Estados Unidos o de inmersión lingüística en Canadá, el fin último de la política de bilingüismo de la Unión Europea es el conseguir que los ciudadanos de la misma sean capaces de comunicarse en más de una de las diversas lenguas oficiales de la Unión. Pero estas lenguas no siempre conviven en el mismo territorio geográfico, como ocurre en los casos anteriores, por lo que los efectos positivos de este tipo de educación bilingüe, salvo algunas excepciones como el caso de Luxemburgo, son difícilmente extrapolables a la Unión Europea.

5.1 Análisis de la realidad educativa en materia lingüística en la Unión Europea

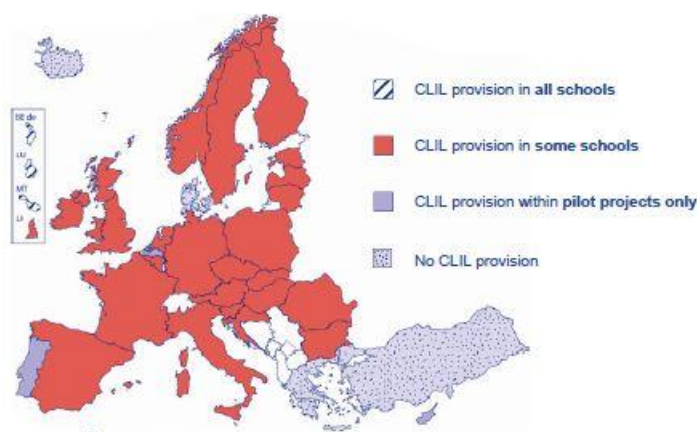
Los datos mostrados en *Key data on teaching languages at school in Europe 2012* indican:

- ❖ En Europa en general, los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera entre los 6 y los 9 años. Aunque en el caso de la comunidad germana belga y en España, empiezan aún antes, a la edad de 3 años. En el lado opuesto, se encuentra el Reino Unido donde se empieza el aprendizaje de lengua extranjera a partir de los 11 años. En Estonia, Finlandia y Suecia, las escuelas poseen cierta libertad a la hora de determinar el momento de introducción de la lengua extranjera en la educación obligatoria, variando entre los 7 y 9 años en Estonia y Finlandia y los 7 y 10 en Suecia. En Chipre desde septiembre de 2011, todos los alumnos deben aprender inglés desde los 6 años. En Alemania, la edad varía entre los 8 y los 10 años. En Eslovaquia a los 8.
- ❖ El estudio también refleja una tendencia a implementar programas piloto para la enseñanza de idiomas extranjeros, de tal manera que desde el curso 2004-2005 al 2009-2010, el porcentaje de alumnos de Educación Primaria que no estudiaban una lengua extranjera ha bajado del 32,5% al 21,8%.
- ❖ Pero a pesar de esta obligatoriedad en el estudio de lenguas extranjeras, se detecta que el porcentaje del tiempo del curriculum dedicado al aprendizaje de las mismas es inferior al 10%. Incluso hay países donde este porcentaje es incluso inferior al

5%. Las excepciones a esta regla son Bélgica (14.3 %), Luxemburgo (40.5 %), Malta (15.2 %) y Croacia (11.1 %).

- ❖ En la mayor parte de los países europeos, el aprendizaje de dos lenguas extranjeras es obligatorio al menos durante un año de la educación obligatoria entre los 10 y los 15 años. Sin embargo, al introducirse esta segunda lengua tan tarde, los resultados son peores que los obtenidos con la primera lengua.
- ❖ En todos los países, como muestra el gráfico número dos, con excepción de Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía, alguna de las escuelas ofrecen formación en CLIL. Pero las escuelas que ofrecen este tipo de educación son muy reducidas con la excepción de Bélgica, Luxemburgo y Malta donde todas las escuelas ofrecen educación en modo CLIL.

Gráfico 2: CLIL en Europa 2010-2011



Fuente: Eurydice.

Una vez analizada la realidad educativa lingüística europea, se cree interesante realizar una comparativa entre los sistemas educativos en materia lingüística de los países con resultados en bilingüismo más dispares según la tabla número para poder analizar los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos. Así, se analizarán España y Alemania y se compararán con el estudio de Luxemburgo ya realizado anteriormente.

5.2 La educación bilingüe en España

La realidad social y geográfica de España es muy variada, por lo que la misma se debe tener en consideración a la hora de implantar modelos educativos bilingües en todo el sistema educativo nacional.

La división política y administrativa de España, recogida en la Constitución Española de 1978, incluye 17 autonomías y 2 ciudades autónomas, con sus propios

órganos de gobierno, que se administran y se gestionan de forma autónoma y descentralizada.

Además, en regiones como Galicia, Cataluña, Valencia o el País Vasco, la implementación de estos programas bilingües ofrece una dificultad adicional, ya que las mismas poseen una lengua propia considerada como lengua cooficial, por lo que el programa se convertirá en plurilingüe, con el consiguiente reto para la política lingüística de estas regiones.

5.2.1 Marco legal de la educación en España

En España, la gestión del sistema educativo está centralizada desde el Ministerio de Educación quien define las normas generales de actuación. Pero se ha delegado en las Comunidades Autónomas plenas competencias en el desarrollo y aplicación de las normas generales desarrolladas por el Ministerio de Educación.

La actual ley que regula la educación en España es la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada por el gobierno en el año 2006. Los principios en los que se basan dicha ley son: La exigencia de proporcionar una educación de calidad para todos. La realización de un esfuerzo compartido para alcanzar la calidad y equidad educativa. Y el compromiso de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para principios del siglo XXI. En materia de educación lingüística, la LOE establece, en su artículo 2, la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en una o más lenguas extranjeras. Asimismo, en el artículo 17.f), se incluye, entre los objetivos de la Educación Primaria la necesidad de adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que le permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Además, el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en el currículum de Educación Primaria, contiene ocho competencias básicas a desarrollar en los alumnos: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Este análisis de la legislación educativa española muestra el seguimiento de la normativa europea en materia lingüística.

5.2.2 Programas plurilingües establecidos en España

Desde los años 90, se han implementado en España algunos proyectos de plurilingüismo entre los que destacan los siguientes:

El primer proyecto a gran escala realizado en España fue una colaboración entre el Ministerio de Educación y el British Council de Madrid en el curso 1996-1997. En este proyecto, se implantó un currículum bicultural y bilingüe en 43 colegios públicos de educación Primaria y 1.200 alumnos de entre tres y cuatro años, con la colaboración de 44 profesores británicos. En la actualidad, el programa funciona únicamente en centros públicos, comenzando a una edad temprana, normalmente cuando los alumnos tienen tres o cuatro años. Se basa en un enfoque integral del centro educativo con el fin de garantizar que todos los alumnos del centro reciban las mismas oportunidades independientemente de sus condicionantes socioeconómicos o de otra índole. Antes de aplicar este programa a un nuevo centro educativo, éste es visitado por personal del British Council y/o el Ministerio, con el fin de comunicar a los docentes y padres las implicaciones del programa, y de comprobar que había un consenso general favorable a la participación en él. El programa se basa en una introducción temprana del aprendizaje de la lectoescritura en inglés, con el fin de complementar las habilidades de comprensión y expresión oral, así como de promover una buena competencia lingüística subyacente en la lengua adicional. Los centros participantes se encuentran repartidos en diez de las diecisiete Comunidades autónomas, más Ceuta y Melilla, y presentan una amplia gama de contextos socioeconómicos, étnicos, lingüísticos y de otra índole.

Un informe sobre este programa realizado por expertos externos en el año 2010 revela que los alumnos con educación bilingüe llegan a niveles de desempeño muy estimables, tanto en su aprendizaje diario como en su inglés hablado y escrito. Además, los exámenes realizados en aquellas asignaturas que se imparten en inglés también revelan un elevado grado de rendimiento académico por parte de los alumnos. Hechos éstos que confirman el buen hacer del programa.

En Andalucía, se debe destacar el *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, aprobado por la Junta de Andalucía en el año 2004. En el curso 2005-2006 se establecieron 100 colegios con secciones bilingües. La implantación de las secciones bilingües, tanto en Infantil como en Primaria, se lleva a cabo a través de un acercamiento paulatino a la lengua extranjera. El plan empieza con un primer contacto con el idioma, para ir incrementándose posteriormente el número de horas semanales de clase, hasta llegar al

50% del currículum. El programa se inicia en el nivel de infantil. A partir de quinto de Educación Primaria, además, existe la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera. Se utiliza la metodología CLIL, que en Educación Primaria afecta a las asignaturas de Conocimiento el Medio Natural, Social y Cultural, las artísticas y la Educación Física. Durante el 2007-2008 cerca de 400 colegios se sumaron al proyecto, inaugurando así una tendencia creciente en el tiempo.

Los objetivos de este Plan de Fomento de Plurilingüismo andaluz incluyen la mejora de la competencia lingüística y plurilingüe mediante el fomento de las capacidades metalingüísticas. El contacto con otras culturas y realidades para despertar su interés, curiosidad o motivación, enriqueciendo así su competencia pluricultural. Y el aumento de las capacidades generales de aprendizaje a través de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

La Comunidad de Madrid, por su parte, posee uno de los proyectos de centros educativos bilingües más ambiciosos a nivel nacional. Basado en la orden 5958/2010, el proyecto se desarrolla de la siguiente manera:

El programa de educación bilingüe se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil. La enseñanza de la lengua inglesa así como de las asignaturas cuya enseñanza se realice siguiendo los preceptos de CLIL ocupan, aproximadamente, una tercera parte del total de horas lectivas del currículum. De ellas, la enseñanza lingüística ocupará 5 horas semanales, teniendo un carácter instrumental para la adquisición de conocimientos. Se podrán cursar todas las asignaturas en lengua inglesa con excepción de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, siendo únicamente obligatorio impartir en esta lengua la asignatura de Conocimiento del Medio Natural y Social. Destacar que las asignaturas elegidas por el centro para impartirse en lengua inglesa, lo harán íntegramente en la misma. En marzo de 2011 existían 242 colegios bilingües en la Comunidad Autónoma de Madrid.

En Cantabria, por su parte, la Resolución del 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el *Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria* es la norma que regula la implantación del plurilingüismo en dicha Comunidad. La educación bilingüe, empezará en el segundo ciclo de Educación Infantil, habiendo definido además el inglés como lengua extranjera a enseñar. A partir del tercer ciclo de Educación Primaria, se podrá incorporar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en el currículum.

Durante el curso 2013-2014, se están desarrollando dos proyectos piloto para implantación del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) que reforzará no sólo el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino también el del castellano y las lenguas de presencia en el centro en los diferentes niveles educativos.

En consonancia con las líneas directrices de la Unión Europea, y con el horizonte del desarrollo plurilingüe y pluricultural del alumnado, las diversas actuaciones pretenden conseguir el fomento del aprendizaje de las lenguas extranjeras para mejorar la competencia comunicativa del alumnado y del profesorado y así contribuir al desarrollo de una competencia plurilingüe. Además, con el programa plurilingüe, se pretende dar coherencia y cohesión a los diferentes programas de lenguas extranjeras existentes en la Comunidad. Por otra parte, se espera que las actuaciones impulsen una adecuada formación del profesorado que abarque, tanto el desarrollo de sus competencias lingüísticas como el de su competencia docente, necesaria para abordar las lenguas extranjeras a través de enfoques didácticos adecuados. Finalmente, con todas estas actuaciones, se pretende potenciar un currículo adaptado a las características y criterios del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Además, la Comunidad Autónoma considera que el aprendizaje de la lengua en una edad temprana y la interacción con el idioma de forma directa, desarrollando el currículo mediante la actividad y el juego, son elementos esenciales a la hora de iniciar la adquisición de la lengua con bases sólidas para su posterior desarrollo. Conseguir esta mejora es un reto permanente para el conjunto de la comunidad educativa, tanto para las instituciones como para el profesorado, el alumnado y las familias. El objetivo final es que se extienda a toda la sociedad, tal y como se recoge en la Estrategia Europa 2020.

En la Comunidad de Murcia, en la actualidad la normativa vigente sobre Educación Bilingüe es la Orden del 11 de febrero de 2013 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo que modifica a la Orden del 18 de abril de 2011 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para los Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Plurilingües de la Región de Murcia. En esta Comunidad Autónoma, la implantación del programa plurilingüe se realiza en el primer curso de Educación Primaria, en aquellos centros en los que se aplica dicho programa. Al menos un 25% y un máximo del 48% del horario lectivo será impartido en lengua inglesa en las siguientes asignaturas: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física. En ningún caso podrá impartirse en inglés materias

instrumentales como las Matemáticas o la Lengua y Literatura Española. En el curso 2013-2014 son 122 los centros educativos de la región de Murcia que se consideran como centros bilingües, habiéndose incorporado 30 nuevos centros educativos al programa en el presente curso escolar, con lo que aproximadamente el 25% de los alumnos murcianos recibirán al menos dos de las asignaturas de su curriculum educativo en lengua extranjera.

Aragón, por su parte, fue una de las Comunidades Autónomas pioneras en la implantación del plurilingüismo, dado que ya en el año 1999 el Gobierno de Aragón asumió el Programa Currículo Integrado español-inglés que se venía desarrollando desde el año 1996 y lo amplió a español-francés y español-alemán, contando con 87 centros acogidos a dicho programa en el curso 2012-2013. Actualmente, la Comunidad, regula su programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA), a partir del curso 2013-2014, con la Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. PIBLEA, incluye dos modalidades de bilingüismo:

Curriculum CILE2, al que se adhieren aquellos centros educativos que impartan, como mínimo 2 asignaturas en lengua extranjera. En esta modalidad, se empieza con la instrucción en lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil con un 30% del horario lectivo impartido en lengua extranjera. En Educación Primaria, se mantiene este porcentaje de horario aunque podrá ser incrementado si se considera conveniente.

Curriculum CILE1, al que se adhieren aquellos centros educativos que impartan una única materia en lengua extranjera. Este programa también se inicia en Educación Infantil pero la carga lectiva en lengua extranjera es más reducida, con un mínimo del 20% del horario lectivo.

Además, independientemente del modelo elegido, se puede optar por participar en programas para la Potenciación de Lengua Extranjera (POLE) con actividades de potenciación de la competencia en lengua extranjera.

El Gobierno de Canarias, por su parte, inició su programa de educación bilingüe con la Orden de 2 de abril de 2007, por la que se convocan Proyectos de Secciones Bilingües y acciones de formación asociadas a estos Proyectos, en centros públicos que imparten Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma. La metodología utilizada es CLIL empezando desde segundo grado de Educación Infantil, con la finalidad de que en el año 2020 en Canarias se hablen dos idiomas, castellano e inglés. En la actualidad existen 400 centros educativos en toda la Comunidad Canaria.

Se cree conveniente finalizar esta pequeña revisión de los modelos educativos lingüísticos españoles con los casos de las Comunidades Autónomas con lengua propia cooficial, donde al poseer una lengua propia ya establecida en el curriculum educativo, no se habla de un modelo de educación bilingüe sino de un modelo de educación plurilingüe.

El modelo gallego, se encuentra regulado por el Decreto 79/2010 para el plurilingüismo de la enseñanza no universitaria en Galicia. Es éste un decreto que reconoce la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera además de las dos cooficiales de la Comunidad Autónoma. La metodología utilizada es fundamentalmente CLIL. Tal y como se ha enunciado en la exposición de casos, el profesorado en Educación Infantil utilizará la lengua materna predominante entre el alumnado, introduciendo progresivamente la otra lengua cooficial. En Educación Primaria, por su parte, se impartirá en gallego la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y en castellano la de Matemáticas. Cada centro educativo elegirá la lengua en la que se impartirán el resto de asignaturas, garantizando la igualdad de porcentaje de horas lectivas impartidas en gallego y en castellano. Los centros pueden ofrecer enseñanza en inglés con un máximo de hasta un tercio del horario lectivo. Las asignaturas a impartir serán elegidas por el propio centro educativo a excepción de las mencionadas anteriormente.

En Cataluña, la ley que regula la educación Primaria es la Ley 12/2009 de Educación en la que se establece que el catalán es la lengua vehicular y tanto el castellano como la segunda lengua extranjera se mantienen como objeto de estudio y no como sujeto del mismo. Sin embargo, en julio de 2013 se ha creado el Marco de Plurilingüismo del Departamento de Educación, que tiene como objetivo la creación de un sistema educativo que garantice el dominio del catalán, el castellano y el inglés, así como el conocimiento de otras lenguas extranjeras al finalizar la educación obligatoria. El catalán se mantiene como lengua vehicular de referencia y dinamizadora en el tratamiento integrado de las lenguas. El objetivo de este Marco es que en el año 2018, los alumnos que finalicen la educación obligatoria sean competentes lingüísticamente en catalán, en castellano y como mínimo en inglés, así como el acceso al conocimiento de una cuarta lengua por parte de, al menos, el 75% del alumnado. En el curso 2013-2014 se está realizando un programa piloto experimental en el que participarán 50 centros educativos. La exposición lingüística a una tercera lengua se dará a partir de Educación Primaria con un porcentaje que irá aumentando a medida que se avanza en

el ciclo educativo pasando del 12% del contenido del curriculum en Educación Primaria, al 15% en la ESO y FP, hasta llegar al 18% en el Bachillerato.

En la Comunidad Valenciana, por su parte, los programas plurilingües se inician en el segundo ciclo de Educación Infantil con hasta dos horas semanales de aprendizaje de la lengua como objeto de estudio. Posteriormente, en Educación Primaria, se introducirá el aprendizaje por medio de la lengua extranjera en alguna de las asignaturas. Existe un programa de Educación Bilingüe Enriquecido (PEBE) regulado por la Orden del 30 de junio de 1998. Dado que existen diversos programas educativos en función de la lengua en esta Comunidad, los horarios asignados a cada una de las lenguas varían en función del programa elegido. Así, se puede distinguir entre:

- ❖ Programa de Incorporación Progresiva (PIP): La instrucción se realiza principalmente en castellano con la asignatura de Conocimiento del Medio y la lingüística propiamente dicha en valenciano. Se inicia el aprendizaje de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil. En segundo ciclo, además de la asignatura de Conocimiento del Medio, se incorpora al aprendizaje en valenciano otra asignatura no lingüística con 1,5 horas semanales, reduciéndose las asignaturas impartidas en castellano. En el tercer ciclo, se incrementa a 2 horas semanales la instrucción en valenciano de asignaturas no lingüísticas, manteniéndose las de Conocimiento del Medio en la misma lengua, e incrementándose a 4 las horas de lengua extranjera.
- ❖ Programa de aprendizaje en valenciano (PEV): Desde segundo ciclo de Educación Infantil la instrucción utiliza el valenciano como lengua curricular, con una cantidad indeterminada de horas de instrucción en castellano, y sin aprendizaje de lengua extranjera. Durante el primer ciclo de Educación Primaria se imparte el castellano como lengua y el resto de las asignaturas en valenciano, introduciéndose el aprendizaje de lengua extranjera como objeto de estudio. En segundo ciclo se reducen las horas de aprendizaje de valenciano a favor de un incremento de horas de aprendizaje en castellano para asignaturas no lingüísticas y de lengua extranjera. En el tercer ciclo se reduce el aprendizaje en valenciano incrementándose levemente el aprendizaje en castellano y doblándose las horas de lengua extranjera.
- ❖ Programa de Inmersión Lingüística (PIL): Desde segundo ciclo de Educación Infantil la instrucción se da en valenciano como lengua curricular sin aprendizaje ni de castellano ni de lengua extranjera. Durante el primer ciclo de Educación Primaria se imparten en valenciano las asignaturas no lingüísticas, y 1,5 horas semanales de lengua extranjera y 3 de castellano como objeto de estudio. En segundo ciclo, se reducen las horas de valenciano y se incrementan las asignaturas

no lingüísticas impartidas en castellano así como las de lengua inglesa. En el tercer ciclo se mantienen las horas de valenciano como objeto de estudio, se reduce la instrucción en valenciano y en castellano de asignaturas no lingüísticas, incrementándose las horas de lengua extranjera.

- ❖ Programa de introducción de una lengua extranjera enriquecido (PEBE): En Educación Infantil, el castellano es utilizado como lengua curricular con aprendizaje del valenciano como objeto de estudio. Durante el primer ciclo de Educación Primaria se imparten en castellano las asignaturas no lingüísticas excepto un pequeño porcentaje del currículum que lo hace en valenciano, introduciéndose la lengua extranjera. En segundo ciclo se incrementan las asignaturas no lingüísticas en valenciano y las de lengua extranjera reduciéndose las de castellano. En el tercer ciclo se incrementa la instrucción en valenciano de asignaturas no lingüísticas, reduciéndose la instrucción en castellano de materias no lingüísticas, incrementándose las horas de lengua extranjera.

Además, existe un programa experimental plurilingüe regulado por la Orden del 19 de mayo de 2009 con el siguiente desarrollo: el 80% del horario lectivo de Educación Infantil a partir del segundo ciclo, se realiza en lengua inglesa, el 10% en valenciano y el restante 10% en castellano. En Educación Primaria, por su parte, se imparten todas las asignaturas en inglés excepto las de Lengua y Literatura Castellana, y Lengua y Literatura Valenciana que se imparten en su correspondiente lengua. El enfoque educativo es activo-comunicativo a través de un tratamiento integral de lenguas y de lenguas y contenido. Únicamente 6 centros de toda la Comunidad Valenciana se encuentran inmersos en este proyecto.

Posteriormente con la Orden 19/2011, se estableció la Red de Centros Plurilingües de la Comunidad Valenciana, compuesta en 2012 por 270 centros educativos que imparten al menos una asignatura de su currículum en lengua extranjera, preferentemente inglés. Y el Decreto 127/2012 distingue entre el programa plurilingüe de enseñanza en castellano y el de enseñanza en valenciano, que tienen como objeto asegurar que el alumno, al finalizar la educación básica posea una competencia lingüística semejante en castellano y en valenciano así como un dominio funcional de la lengua inglesa. Así en Educación Infantil, a partir del segundo ciclo se introduce el aprendizaje del inglés como objeto de estudio. Además, en Educación Primaria una de las asignaturas no lingüísticas son impartidas en inglés previa autorización de la Conselleria d'Educació.

El Decreto de Tratamiento integrado de lenguas en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares, probablemente sea el más conocido de todo el sistema educativo español por la polémica que el mismo ha levantado entre los docentes de dicha Comunidad Autónoma. El mismo establece que la docencia no universitaria en las Islas Baleares se debe realizar en tres idiomas: catalán, castellano e inglés con un 30% de horario lectivo aproximadamente para cada una de las lenguas, quedando el 10% restante del horario a elegir por parte del centro educativo. Los alumnos de educación infantil tienen que recibir enseñanza en las dos lenguas oficiales (castellano y catalán) y se tienen que iniciar en la lengua extranjera a partir del segundo ciclo. En primaria, reciben la enseñanza en las dos lenguas oficiales y en la extranjera. En esta etapa se imparte en cada una de las lenguas oficiales, como mínimo, una de las áreas que tengan como objeto de aprendizaje las matemáticas o el conocimiento del medio natural, social y cultural. El resto de horas lectivas se reparten de manera equilibrada entre las dos lenguas oficiales y la lengua extranjera. Los alumnos tienen que cursar un mínimo de 4 horas en lengua extranjera en primer y segundo ciclo de primaria, y un mínimo de 5 horas en tercer ciclo.

En el País Vasco, por su parte, se prevé implantar cambios en materia lingüística en el curriculum educativo a partir del curso 2015-2016 con la introducción del idioma inglés. Aún no está concretada la nueva política lingüística pero la consejera de Educación aboga por incrementar la exposición horaria de inglés en los tres modelos educativos (castellano, bilingüe y euskera) al tiempo que se reforzará el número de materias impartidas en euskera en el modelo en castellano.

Para finalizar esta revisión de los modelos de educación en España se puede decir que la mayor parte de los programas educativos plurilingües analizados con la excepción del programa de colaboración entre el British Council y el Ministerio de Educación, el PIBLEA de Aragón y el PEBE de la Comunidad Valenciana se iniciaron con posterioridad al año 2004, la mayoría de ellos en torno al 2010. Es por ello, que el análisis de los resultados de los mismos es difícil, sino imposible, de cuantificar. Además, en todos los casos, se trata de programas experimentales o piloto que, de momento, no se están implantando a la totalidad del sistema educativo. Otra semejanza de todos ellos es el hecho de que en la mayor parte de ellos se elige la metodología CLIL para la aplicación del plurilingüismo en lengua extranjera. Continuando con las semejanzas, se comprueba que en la mayoría de ellos, la edad de inicio de los alumnos en el programa lingüístico coincide la última etapa de Educación Infantil. Finalmente, decir que el idioma extranjero predominante en todos es el inglés.

5.3 Educación bilingüe en Alemania

La educación bilingüe en Alemania se inicia en los albores de la década de los sesenta con el Tratado de la Amistad Franco-Alemán que incluía entre sus objetivos el de incrementar el número de estudiantes franceses que estudiaran alemán y viceversa. En la actualidad, existen 800 colegios de enseñanza bilingüe, modalidad CLIL en toda Alemania. El idioma extranjero mayoritario es el inglés, seguido por el francés y a mayor distancia el italiano, el griego moderno, el ruso, el español y el neerlandés, como consecuencia de los diversos flujos migratorios recibidos por el país.

La enseñanza en lengua extranjera arranca en Educación Infantil donde, a pesar de no existir un currículum específico, se imparten clases de inglés (y excepcionalmente) francés o castellano por medio de juegos. Este aprendizaje lúdico de idiomas continúa durante la Educación Primaria aunque es a partir de los 8 o 10 años cuando se consolida la lengua extranjera como asignatura.

Se prioriza la enseñanza en la lengua materna del alumno como base de la enseñanza bilingüe mientras que la enseñanza en lengua extranjera se imparte en materias específicas. Además, se espera que los alumnos tengan conocimientos en su propia lengua de estas materias específicas, por lo que los contenidos de las mismas se transmiten en ambas lenguas.

En el aprendizaje de asignaturas específicas en lengua extranjera está inmerso el aprendizaje intercultural del país de la lengua extranjera.

5.4 Comparativa entre la educación bilingüe en Alemania, España y Luxemburgo

Como se puede observar en la tabla 3, los niveles de bilingüismo en los países de la Unión Europea son tan heterogéneos como la variedad de los países que la conforman. Por este motivo, se cree interesante analizar con mayor profundidad las características de cada uno de ellos.

La tabla 4 contiene de una manera gráfica los resultados de la comparativa que se ha realizado entre los tres países analizados a lo largo del presente estudio, considerando seis variables principales: el modelo de educación bilingüe aplicado en el país, la etapa educativa en la que se introduce el modelo de educación bilingüe, la antigüedad del programa de bilingüismo, el ámbito de aplicación del mismo, las horas

de exposición de los alumnos a la lengua extranjera por año y el porcentaje de profesores cualificados para enseñar una asignatura no lingüística en lengua extranjera.

Tabla 4: Comparativa de los modelos educativos bilingües de Alemania, España y Luxemburgo.

	Alemania	España	Luxemburgo
Modelo de educación bilingüe aplicado	CLIL	CLIL	CLIL
Etapa educativa de introducción de modelo bilingüe	Se introduce de manera lúdica en Educación Infantil, siguiendo el perfil lúdico en los primeros ciclos de Educación Primaria para consolidarse en los últimos ciclos de la misma	Generalmente en el segundo ciclo de Educación Infantil	Desde el inicio del sistema educativo
Antigüedad del programa de bilingüismo	Experimental en la década de los setenta pero con la modalidad CLIL sobre el año 2000	El primero se introdujo en el año 2004 a pesar de tener un programa experimental de carácter minoritario con The British Council	Varias generaciones han aplicado ya el modelo
Ámbito de aplicación del programa de bilingüismo	Experimental en algunos centros educativos	Experimental en algunos centros educativos de algunas Comunidades Autónomas con objetivos de extenderlo a todo el territorio	Aplicación de carácter general en todo el territorio
Horas de exposición a la lengua extranjera por año	57	81	189
Porcentaje de profesores cualificados para enseñar una asignatura no lingüística en lengua extranjera	50%	50%	Sin datos

Fuente: Elaboración propia

Los datos de esta tabla, muestran que los diferentes modelos educativos se asemejan en el método aplicado, que en todas es CLIL y en el momento de introducción de la modalidad de educación bilingüe en sus centros educativos, que suele ser, con algunas variantes, hacia el inicio de la escolarización de los alumnos. Por su parte, las principales diferencias se basan en la antigüedad de los programas, siendo de reciente aplicación con la excepción del caso de Luxemburgo. Otra de las diferencias observadas hace referencia al ámbito de aplicación de los modelos educativos que todavía se encuentra en fase experimental en Alemania y en España gozando de una importante tradición en el caso de Luxemburgo.

Se considera, pues, dejando a un lado las circunstancias sociales y culturales de cada uno de los países analizados, que quizás la antigüedad y el ámbito de aplicación de los programas educativos bilingües sean los responsables de la diferencias en la población bilingüe entre estos países observada en la tabla número tres. Sobre todo considerando el hecho de que Alemania poseía un programa de bilingüismo experimental desde el año 1963 y que el porcentaje de población bilingüe en una sola lengua en Alemania es superior al de España, que ha introducido los programas de educación bilingüe de manera reciente.

Destacar además la exposición en horas de clase con instrucción en lengua extranjera, que es mucho más elevada en Luxemburgo que en los otros dos países analizados.

En lo relativo a la capacitación de los profesores de lengua extranjera para impartir asignaturas no lingüísticas en la lengua de su modalidad, destacar que según el European Survey on Languages Competences (ESLC), los profesores deben indicar si están capacitados únicamente para dar clases en materia lingüística, o si también lo están para hacerlo en materias no lingüísticas en la lengua extranjera de su especialidad. Las estadísticas de Eurydice muestran que, aproximadamente el 50% se encuentran capacitados para realizar ambas labores.

La escasa antigüedad de los programas y el todavía reducido ámbito de aplicación de los mismos, dificultan la valoración de los programas implantados y el éxito o el fracaso de los mismos como propulsores del bilingüismo. Sin embargo, cabe considerar que dado que las similitudes con el programa luxemburgués son importantes, es posible esperar que el nivel de bilingüismo en estos países mejore con la aplicación de los mismos. Especialmente en el caso de algunas de las regiones españolas con experiencia en bilingüismo, donde al poseer lenguas cooficiales minoritarias, el programa CLIL ya se encuentra implantado, por lo que es de esperar que la adaptación del mismo a una tercera lengua extranjera, una vez superado el problema de la asignación del horario a cada una de las lenguas del curriculum, sea rápida. Aunque para ello también influirán otros factores políticos, sociales y culturales no considerados en este breve análisis.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

A pesar de la extensa exposición y análisis de los modelos y los conceptos de bilingüismo a nivel internacional realizados, las conclusiones que se presentan a continuación no son del todo concluyentes debido a unas limitaciones que se detallan a continuación.

Una de las principales limitaciones es la intensiva utilización de fuentes secundarias o incluso en algunos casos, como en la agregación de datos por parte de la Unión Europea, de fuentes terciarias. Dado que lo que se pretendía era realizar una visión y revisión global de la educación bilingüe a nivel de los países más desarrollados, se han utilizado datos secundarios, basados principalmente en otros estudios para poder facilitar la labor. Se considera que la principal aportación de este trabajo radica precisamente en su carácter recopilatorio, que al mismo tiempo va más allá de la mera exposición de teorías y modelos. El acceso a las fuentes primarias de datos, por otra parte, hubiese sido una tarea mucho más ardua que, sin duda alguna hubiese enriquecido el trabajo de investigación, pero la revisión de las mismas hubiese embarcado un trabajo muy superior al de un trabajo fin de grado donde lo que se pretende es revisar los modelos de educación bilingüe existentes a nivel mundial.

Sin embargo, creo que aún a pesar de las limitaciones del mismo, se han podido cubrir los objetivos iniciales planteados puesto que en el estudio se asume la necesidad de aprender una segunda lengua y se analizan los diversos modelos educativos de bilingüismo que han sido aplicados a nivel internacional así como los proyectos pilotos aplicados en España, incluyendo incluso información sobre los que están en fase de elaboración como pueda ser el del País Vasco. Por medio de la comparativa a nivel internacional, se extraen las características más relevantes de cada uno de ellos y en las conclusiones se analizarán las perspectivas de futuro.

En cuanto a contenido, debido a la magnitud del estudio, cabe decir que quedan algunas preguntas por responder. El estudio se ha basado en el análisis de los modelos de bilingüismo más aceptados en el mundo y su funcionamiento. Pero no se debe olvidar que uno de los principales retos para lograr el éxito en la implementación de cualquier modelo de bilingüismo es el de la formación del profesorado. Por tanto, es ésta una de las necesidades más importantes que se debe contemplar a la hora de

instaurar un modelo educativo bilingüe. En el estudio no se ha tratado dicho punto puesto que el objetivo principal era el de realizar una comparativa sobre los sistemas educativos bilingües. Sin embargo, es ésta una pregunta a considerar puesto que para poder implantar el bilingüismo en educación, el primer paso es el de disponer de profesionales cualificados tanto en la lengua de destino como en las materias a impartir y los métodos pedagógicos y didácticos a utilizar. En los casos que han ocupado este estudio, y en particular, en el caso español más cercano la pregunta sería ¿se dispone de profesionales lo suficientemente capacitados en todas las áreas para poder iniciar los ambiciosos programas de plurilingüismo que se plantean?

En algunas Comunidades Autónomas españolas, como por ejemplo la Comunidad Valenciana, se ha establecido una normativa, la Orden 17/2013, de 15 de abril, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, que regula las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano y en lenguas extranjeras en la enseñanzas no universitarias en la misma, estableciendo la necesidad de que aquellos docentes que impartan clase en una lengua diferente al español, deben realizar un curso de capacitación que se compone de dos partes: La acreditación del nivel lingüístico del idioma en que se va a impartir las clases, que debe ser como mínimo el B2 del MCER. Y la acreditación de capacitación profesional en el idioma de referencia con una duración de 24 créditos. Se entiende que esta medida es necesaria para que los docentes sean capaces de realizar su labor de la mejor manera posible.

Sin embargo, cabe preguntarse por la homogeneidad en la aplicación de estas medidas en países como por ejemplo España con tantas legislaciones al respecto y sobre todo y especialmente, en la aplicación de los estándares mínimos de lengua extranjera. Si el fin último que se persigue es el bilingüismo, no se puede permitir que el nivel en la lengua a impartir de los docentes sea bajo, pues no serán capaces de formar a los alumnos de manera adecuada.

Por otra parte, y relacionado con la anterior, tampoco se ha considerado el tema de la existencia o no de material docente adecuado en lengua extranjera para las asignaturas que se impartirán en una lengua diferente a la materna. Por ejemplo, ninguna de las editoriales del mercado español ofrece ningún material en inglés, aunque alguna lo está elaborando. Por tanto, los docentes deben ser capaces de encontrar y elaborar material alternativo y adecuado para sus clases.

También se debería tener en consideración la motivación de los estudiantes puesto que el esfuerzo de aprendizaje que deben realizar será mayor al tener que aprender una asignatura en otro idioma, a pesar de las obvias sinergias que la metodología de educación bilingüe tiene con el aprendizaje de una segunda lengua extranjera obligatoria en el curriculum educativo.

Otro punto pendiente es el de la evaluación de los resultados de estos programas de educación bilingüe. Excepto en los casos de Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos, los programas de educación bilingüe que se han planteado en el presente estudio son todavía programas experimentales, por lo que no se dispone todavía de datos de resultados que permitan analizar la bondad de los mismos.

Finalmente, y de manera más especializada, creo que también se podría estudiar la influencia del multilingüismo en la multiculturalidad escolar.

7. CONCLUSIONES

Este estudio se ha planteado como un análisis sobre el estado de la cuestión de la educación bilingüe a nivel internacional y la posible eficacia de la misma como generadora de personas bilingües.

La educación bilingüe puede responder a varios objetivos, tal y como se han desarrollado en el estudio. A modo de recordatorio, se utilizarán los desarrollados por Fergusson et al. (1977):

- ❖ Para asimilar los individuos o grupos en la corriente principal de la sociedad, a socializar a las personas para participar plenamente en la comunidad.
- ❖ Para unificar una sociedad multilingüe, para unificar un estado multi-étnico, multi-tribal o multinacional lingüísticamente diverso.
- ❖ Para permitir a la gente a comunicarse con el mundo exterior.
- ❖ Para proporcionar las habilidades lingüísticas que son comercializables, ayudando a crear empleo y posición a los estudiantes.
- ❖ Para preservar la identidad étnica y religiosa.
- ❖ Para reconciliar y mediar entre diferentes comunidades lingüísticas y políticas.
- ❖ Para expandir el uso de una lengua colonial, socializando a toda la población en una existencia colonial.
- ❖ Para reforzar a los grupos de élite y mantener su posición privilegiada en la sociedad.

- ❖ Para igualar en estatus legal dos lenguas que presentan una desigualdad en su utilización en el día a día.
- ❖ Para profundizar en el conocimiento y la comprensión de un idioma y cultura.

Estos objetivos de la educación bilingüe responden, en su mayoría, a las preguntas que se planteaban al principio del estudio, por lo que la respuesta a la primera pregunta planteada parece sencilla; efectivamente el análisis del concepto y los objetivos de educación bilingüe, muestran una relación directa con el concepto de persona bilingüe. Pero al existir múltiples modelos de educación bilingüe, la pregunta adquiere mayor complejidad. Personalmente, creo que el bilingüismo es una realidad que no se puede negar y que se debe facilitar a los alumnos como parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje en su curriculum educativo, no solamente porque les hará falta en su futuro como ciudadanos de un mundo global, sino porque el conocimiento de otras lenguas conlleva de manera implícita la aproximación a una cultura diferente a la propia, enriqueciendo al alumno. Como dice el poema de John Donne (Meditación XVII), *“Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo de continente, una parte de la tierra.; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia. La muerte de cualquier hombre me disminuye porque estoy ligado a la humanidad; por consiguiente nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas: doblan por ti.”*

Las personas, no vivimos aisladas y creo que en un mundo tan global como en el que nos encontramos, la importancia del bilingüismo radica especialmente en el último de los puntos enunciados por Fergusson et al. (1977), ya que a través del aprendizaje de un idioma diferente al propio, se acercará a la cultura que está indisolublemente ligada al mismo. Y creo que el conocimiento de culturas diferentes, además de enriquecer y abrir la mente de los alumnos, puede servir para superar estereotipos culturales.

El bilingüismo, tal y como se ha mostrado en este estudio, puede ofrecer diversas modalidades, desde la asimilación a una lengua mayoritaria al mantenimiento de una lengua y cultura minoritarias. En el caso que nos ocupa, interesa especialmente aquel bilingüismo de inmersión que permite al estudiante aprender una lengua diferente a la suya propia al tiempo que se familiariza con una cultura que le es desconocida, acercando de esta manera a los estudiantes al mundo global ya desde la más temprana edad.

A pesar de la actual necesidad de ciudadanos bilingües que el mundo globalizado plantea, la cuestión del bilingüismo no es nueva. Algunos de los modelos de educación bilingüe que se han analizado en el presente estudio poseen una antigüedad considerable como los casos de Luxemburgo, Canadá o Estados Unidos. Estos modelos se encuentran sin duda influenciados por el contexto cultural, económico, político y social en el que se encuentran, con unas necesidades que varían desde el tamaño del país y la necesidad de relacionarse con sus vecinos de otras lenguas, como el caso de Luxemburgo, a la necesidad de integrar culturas diferentes como el caso de los indios americanos o los latinos que emigran a los Estados Unidos, o la realidad de un país con dos lenguas cooficiales como es el caso de Canadá.

De todos los modelos analizados, y por las condiciones específicas que presenta la Unión Europea, entiendo que el Content Language Integrated Learning (CLIL) es el método más eficiente para conseguir el objetivo de bilingüismo que persigue la Unión Europea. Considero que el mismo reúne las ventajas de la inmersión lingüística que tan buenos resultados ha aportado en Canadá con las del aprendizaje integrado de otras asignaturas así como la formación de los alumnos hacia la diversidad lingüística y cultural. Por lo tanto, tras el estudio y la revisión de los diferentes modelos que se ha realizado, mi conclusión es que efectivamente la Unión Europea ha elegido el modelo de educación bilingüe más apropiado para sus características particulares.

Centrándonos en la situación de bilingüismo en España como uno de los objetivos específicos de este estudio, las encuestas realizadas por el Eurobarómetro en el año 2012 muestran que la situación de España en cuanto a dominio de lenguas extranjeras es baja, situándose en la sexta peor posición de los veintisiete países analizados, con un porcentaje de personas capaces de comunicarse en una lengua diferente a la suya propia sustancialmente inferior al de la media europea. Por tanto, una primera conclusión de este análisis podría ser que España necesita un cambio en su política educativa si quiere adaptarse a la nueva sociedad globalizada, puesto que es por medio de la educación donde se aprende una lengua extranjera.

Como miembro activo de la Unión Europea, España sigue las directrices en política educativa que la misma indica para intentar llegar al objetivo de bilingüismo/plurilingüismo que la misma plantea. Este punto indica que si España sigue el modelo de educación bilingüe de CLIL que ya se ha concluido que es el más idóneo para la realidad social de la Unión Europea, la conclusión que se podría extraer es que la situación del bilingüismo en España podría mejorar. Sin embargo, la

diversidad del país la descentralización en materia de política educativa en los diferentes gobiernos autonómicos, así como la existencia de algunas lenguas minoritarias cooficiales en algunas de las regiones del país, dificultan un establecimiento homogéneo de una política educativa común. Pero a pesar de ello, tal y como se ha mostrado en este estudio, se están realizando esfuerzos y programas experimentales para poder establecer una educación bilingüe en la mayor parte de los territorios del país. Pienso que quizá la mayor dificultad en el establecimiento de una política educativa de bilingüismo resida en las Comunidades Autónomas que cuentan con una lengua minoritaria y que ya han realizado un esfuerzo de educación bilingüe tras el periodo de represión lingüística de la dictadura.

Las investigaciones realizadas en la adquisición de una tercera lengua muestran que los estudiantes se consideran más expertos que los que estudian una segunda lengua dado que ya han adquirido los hábitos y las estrategias necesarias para el aprendizaje de una segunda lengua diferente a la suya propia. Además, disponen de más recursos al haber adquirido la sintaxis, el léxico, la fonología y la pragmática de dos lenguas diferentes, por lo que su mente está más abierta para el aprendizaje de una tercera lengua. (Abello- Contese et al. 2013, p.103)

Por tanto, es de esperar que los alumnos procedentes de estas Comunidades Autónomas sean capaces de desarrollar el bilingüismo/plurilingüismo de una manera más rápida que el resto de los estudiantes del país, siempre y cuando sus administraciones sean capaces de superar el reto de establecer un modelo educativo no ya bilingüe sino plurilingüe.

A la luz del análisis realizado en el presente trabajo, considero que los modelos de educación bilingüe que se están implantando en España en la actualidad no difieren demasiado de los implantados en países considerados como referentes a nivel de plurilingüismo mundial, como puede ser el caso de Luxemburgo ni de un país que se sitúa hacia la mitad de la tabla de personas bilingües en la Unión Europea, como es Alemania. Todos ellos inician la educación bilingüe de manera temprana con una metodología CLIL aunque la exposición a la lengua extranjera es menor en todos los países a excepción de Luxemburgo. La principal diferencia que observo radica en que los programas educativos tanto de Alemania como de España es que se trata de programas pilotos en fase experimental mientras que en Luxemburgo son de uso generalizado y se vienen aplicando durante décadas.

Sin embargo, a pesar de que la aplicación de CLIL en lenguas extranjeras es novedosa en España, sí que se disponen de experiencias de CLIL en las lenguas minoritarias de algunas de las regiones del país con buenos resultados puesto que la mayor parte de ellas se encontraban en proceso de desaparición y con la aplicación de estas metodologías se han recuperado. Aunque creo necesario destacar que en este proceso de recuperación de lenguas se partía de una gran ventaja con respecto al del aprendizaje de lenguas extranjeras que ahora se plantea puesto que se disponía de acceso a la lengua y a la cultura ya fuese por tradición oral o documentos escritos e incluso visuales a través de los diferentes canales de televisión autonómicos que actuaron como catalizadores de la recuperación lingüística. Este hecho no se produce actualmente con la aplicación de CLIL en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los alumnos no tienen acceso directo a la lengua que aprenden, quedando probablemente en muchos de los casos, el contacto con la lengua a aprender restringido al ámbito del aula. En mi opinión, éste es un handicap importante en la sociedad española puesto que es en la inmersión en donde se obtienen los mejores resultados en el aprendizaje de lenguas como demuestra el caso modélico de Luxemburgo. Obviamente las circunstancias de cada país son diferentes y la inexistencia de resultados de aplicación dificulta el análisis pero a la luz de lo analizado en el presente estudio cabe esperar que la generalización de la aplicación de CLIL en los países europeos, mejore el nivel de lenguas de sus ciudadanos. Sin embargo, y a pesar de estas positivas perspectivas considero que aún queda mucho trabajo por hacer en la educación española para poder implantar el modelo de CLIL y obtener por medio del mismo los resultados de un mayor nivel de bilingüismo en los ciudadanos del país.

En primer lugar, destacar la formación de los profesores, no sólo deben conocer y dominar la lengua sino que además, deben ser capaces de poder interactuar con sus alumnos por medio de la misma. No se trata únicamente de dar discursos preparados en casa en una lengua diferente a la propia. La educación debe poner en el centro de la misma al alumno y éste tendrá dudas que el profesor debe ser capaz de resolver. Para ello se necesita un elevado nivel lingüístico de la lengua vehicular. La pregunta aquí es ¿existe ese nivel entre los docentes españoles? O lo que es lo mismo ¿basta un B2 del MCER en una lengua extranjera para poder alcanzar unos objetivos tan ambiciosos?

En segundo lugar, considero que los recursos didácticos existentes en CLIL son aún limitados, siendo absolutamente necesarios para la implantación de un programa de plurilingüismo serio.

En tercer lugar, creo que el acceso a la lengua en cuestión en el día a día de los alumnos sería completamente deseable. De todos los programas que se han analizado en el presente estudio, considero que el de inmersión es el que mejores resultados puede aportar. De hecho, en los casos de desarrollo de lengua minoritaria, como pueda ser el caso de la lengua catalana, la convivencia en un entorno en el que se hablaba la misma facilitó la expansión de la misma. Con el acceso y la interacción en la vida diaria de los alumnos a la lengua que se está aprendiendo, se dejaría de ver la misma como un trabajo a realizar y, probablemente, los resultados obtenidos fuesen mejores. Obviamente para ello se necesita del apoyo del Estado en el acceso a los recursos.

Además considero que tanto alumnos como profesores deben saber diferenciar que lo que se imparte por medio de CLIL no es una asignatura lingüística sino que se aprende lengua extranjera al tiempo que se aprende la asignatura en cuestión, no se trata de una clase más de lengua extranjera. Las dudas gramaticales se deberán presentar en la clase correspondiente, no en las de CLIL.

Me gustaría concluir el presente estudio con la esperanza de que a pesar de que considero que el reto de la implantación del plurilingüismo en la educación española es elevado, creo que no se trata de una misión imposible. El modelo ha funcionado en otros países ¿por qué no aquí? Pero el trabajo a realizar para alcanzar este sueño es grande, así como muchos son los cambios que se deben llevar a cabo en nuestro sistema educativo para poder alcanzarlo. Pero como diría Nelson Mandela (www.nelsonmandela.org), “*la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo*”. Dejemos que la educación en otra lengua diferente de la propia nos ayude a abrir las mentes de nuestros alumnos y las propias de manera que el mundo global actual sea además, y efectivamente, pluralista.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello-Contese, C. et al. (2013), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century, Building on experience*, Multilingual Matters, Bristol.
- August, D. & Hakuta, K. (eds.) (1998), *Educating Language - Minority Children*, National Academy Press, Washington, D.C.
- Baetens Beardsmore, H.& Swain, M. (1985), “*Designing Bilingual Education: Aspects of Immersion and “Europeans School” Models*”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (1), 1-5-

- Baker, C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, Bristol.
- Benson, C. (2000), "The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993 to 1997", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3.(3), 149-66.
- Bloomfield, L. (1993), *Language*, Holt and Company, New York.
- Cazden, C.B y Snow, C.E (eds) (1990), "*English Plus: Issues in Bilingual Education*", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 508, Sage, London.
- Davison, C. & Williams, A. (2001), Integrating language and content: Unresolved issues en B. Mohan, C. Leung & C. Davison (eds), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*, Longman, Harlow, England.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M.D, Johnstone, R. (2010), Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España, Secretaría General Técnica, Suddirección General de Documentaciones y Publicaciones, Ministerio de Educación & British Council España, Madrid.
- Dutcher, N. (2004), *Expanding Educational Opportunities in Linguistically Diverse Societies*, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- Ferguson, C.A, Houghton, C. & Wells, M.H (1977), "*Bilingual education: An international perspective*", en B. Spolky & R. Cooper (eds), *Frontiers of Bilingual Education*, Rowley, MA: Newbury House.
- García, O. (2009), *Bilingual education in the 21st century*, Wiley-Blackwell, Chichester, South Wessex.
- Haugen, E. (1953), *The Norwegian Language in America: A study in Bilingual Behaviour*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, P.A.
- Heugh, K. & Skutnabb – Kangas, T. (eds) (2010), *Multilingual Education Works: from the Periphery to the Center*, Orient BlackSwam, New Delhi.
- Lebrun, N. & Baetens Beardsmore, H. (1993), "*Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg*" en H. Baetens Beardsmore (ed.) *European Models of Bilingual Education; Multilingual Matters*, Clevedon.
- Lindholm – Leary, K.J (2001), *Dual Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Mangubhai, F. (2002), “*Language – in- education policies in the South Pacific: Some possibilities for Consideration*”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23 (6), 490-511.
- Mejía, A.M (2002), *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Met, M. (1998), Curriculum decision - making in content – based language teaching en C. Cenoz & F. Genesse (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Ovando, C.J. (2003), “*Bilingual Education in the United States: Historical development and current issues*”, *Bilingual Research Journal* 27 (1) 1-24.
- Schermerhorn, R.A. (1970), *Comparative Ethnic Relations*, New York, Random House.
- Skutnabb – Kangas, T. (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb – Kangas, T.(2000), *Linguistic Genocide in Education – or WorldWide Diversity and Human Rights?* Mahwah NJ: Erlbaum.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact, Findings and Problems*, Linguistic Circle of New York, New York.

Recursos electrónicos:

Web del Instituto Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele

Acuerdo del 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se acuerda el Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía en: <http://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo%2022-3-2005%20Plan%20plurilinguismo.pdf>

2007 American Community Survey en https://www.census.gov/acs/www/guidance_for_data_users/comparing_2007/Bilinguals_in_the_United_States en: <http://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201205/bilinguals-in-the-united-states>

Bilingüismo en Murcia en: <http://www.laverdad.es/murcia/v/20120503/region/ensenanza-bilingue-llega-proximo-20120503.html>

Canadian Office of the Comissioner of Official Languages en: www.ocolclo.gc.ca/html/statsbil_e.php

Decreto de tratamiento integral de lenguas en los centros docentes no universitarios de les Illes Balears en: <http://www.caib.es/pidip/annexes//2013/4/24/1743070.pdf>

Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana en http://www.docv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012_7817.pdf

Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en Galicia en: noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ga-d79-2010.html

Done, John “Meditación XVII” en <http://es.paperblog.com/por-quien-doblan-las-campanas-de-ernest-hemingway-1419633/>

El nuevo curriculum vasco implantará el plurilingüismo en <http://www.deia.com/2013/12/30/sociedad/euskadi/el-nuevo-curriculum-vasco-implantara-el-plurilinguismo>

El inglés se abre paso en las aulas de Canarias en: <http://www.canariasahora.es/articulo/educacion/el-ingles-se-abre-paso-en-las-aulas-canarias/20130709140904408565.html>

Gobierno de Canarias en: www.gobiernodecanarias.org/educacion/

Las campanas doblan por ti en <http://hablasonialuz.wordpress.com/2009/01/11/las-campanas-doblan-por-ti-poema-de-john-donne/>

Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012 en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

Ley 12/2009 de Educación en <http://www.parlament.cat/activitat/cataleg/TL94In.pdf>
La enseñanza del español como lengua extranjera en Renania del Norte-Westfalia: las políticas lingüísticas europeas y alemana de fomento del multilingüismo en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Conchi-Steinhauer.html

Marco para el plurilingüismo en Cataluña de 2013 en http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPAactualitat/PCPAvisos/Marc%20oper%20al%20pluriling%FCisme%20del%20Departament?_template=/Educacio/IDE_SAGA_ITEM_PLACEHOLDER

Marco estratégico para el multilingüismo en Europa en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_es.htm

Multilinguismo: una ventaja y un compromiso en:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0003_es.htm

Multilingual Europe en: <http://www.languageonthemove.com/language-learning-gender-identity/multilingual-europe>

Orden 5958/2010 por la que se regulan los Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid en
http://www.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=7014&cd_estado=P

Orden del 11 de febrero de febrero de 2013 de la Conserjería de Educación, Formación y Empleo que modifica a la Orden del 18 de abril de 2011 de la Conserjería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para los Centros Docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Plurilingües de la Región de Murcia en:
ww.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/172/BORM22FEBRERO2013ORDENMODIFICACIN.pdf

Orden del 14 de febrero de 2013 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón por la que se regula el programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/2014 en:
<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=719311064343>

Orden de 19 de mayo de 2009 de la Conselleria de Educación por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunidad Valenciana en
http://www.docv.gva.es/datos/2009/06/12/pdf/2009_6789.pdf

Orden de 30 de junio de 1998 de Conselleria de Educación por la que se establecen los requisitos básicos, los criterios y procedimientos para aplicar en los centros educativos un programa de educación plurilingüe enriquecido por la incorporación precoz de una lengua extranjera, como vehículo curricular desde el primer ciclo de educación primaria en http://www.docv.gva.es/datos/1998/07/14/pdf/1998_X5768.pdf

Orden 19/2011, de 5 de abril, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la Red de Centros Docentes Plurilingües en la Comunidad Valenciana en
http://www.docv.gva.es/datos/2011/04/15/pdf/2011_4482.pdf

Orden 17/2013, de 15 de abril, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, de valenciano y en lenguas extranjeras en la enseñanzas no universitarias de la Comunitat Valenciana en:
http://www.docv.gva.es/datos/2013/04/18/pdf/2013_3662.pdf

Plan lingüístico educativo de Cantabria en:
http://www.educantabria.es/potenc._lenguas_extranjeras/planes/potenciaciondelenguasextranjeras/potenciacion-lenguas-extranjeras

Proyecto Lingüístico en Andalucía en:
<http://proyectolingustico.webnode.es/plurilinguismo/>

Resolución del 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria en:
<http://ldei.ugr.es/ani/uploads/normativas/Cantabria/BOC2006N195P12178.pdf>

Special Eurobarometer 386, Europeans and their languages Report en
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm

Study the evolution of English – French bilingualism in Canada from 1961 to 2011 en:
<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130528/dq130528b-eng.pdf>

Web de los centros bilingües de Aragón en: <http://aragonbilingue.educa.aragon.es/>

Web de Nelson Mandela en: www.nelsonmandela.org.