

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

El fracaso escolar en Baleares y su relación con las políticas lingüísticas

Trabajo fin de grado presentado por:

M. Magdalena Rafael Oliver

Titulación:

Grado de Maestro de Educación Primaria

Línea de investigación:

Estado de la cuestión

Director:

Dr. Javier Pérez Guerrero

Mallorca, a 21 de febrero de 2014

Firmado por: M. Magdalena Rafael Oliver

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1.	JUSTIFICACIÓN.....	1
1.2.	OBJETIVOS	3
1.2.1.	Objetivo general.....	3
1.2.2.	Objetivos específicos	3
1.3.	METODOLOGÍA	3
2.	MARCO TEÓRICO	4
2.1.	EL FRACASO ESCOLAR	4
2.1.1.	Discusión sobre el concepto de “fracaso escolar”	4
2.1.2.	El fracaso escolar y la etapa de Educación Primaria	7
2.1.3.	El fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de las Baleares	9
2.2.	LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS EN BALEARES	13
2.2.1.	Las políticas lingüísticas educativas	13
2.2.2.	Marco legal de la Educación lingüística balear.....	13
2.2.3.	Política educativa lingüística aplicada desde el 1997: “Decreto de mínimos”	14
2.2.4.	Política educativa lingüística actual: Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL).....	17
3.	ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL FRACASO ESCOLAR Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.....	19
3.1.	FRACASO ESCOLAR EN LAS COMUNIDADES MONOLINGÜES Y BILINGÜES DE ESPAÑA.....	20
3.2.	RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA.....	25
3.2.1.	Estudios sobre la inmersión lingüística.....	25
3.2.2.	La inmersión lingüística en el extranjero	27
3.2.3.	La inmersión lingüística en Cataluña	27
3.3.	RESULTADOS ACADÉMICOS EN LAS ISLAS BALEARES.....	29
3.3.1.	Nivel lingüístico del alumnado al estudiar en catalán	29

3.3.2. Rendimiento académico en materias no lingüísticas del currículo	30
3.4. APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA Y RESULTADOS ACADÉMICOS	31
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXO 1. Tabla de dimensiones/causas que intervienen en el fracaso escolar	50
ANEXO 2. Modelo de solicitud que el Gobierno adjunta como anexo en el BOIB 78, de 31 de mayo de 2012, para que los centros faciliten a las familias y estas puedan escoger la lengua de la primera enseñanza de sus hijos dentro del periodo de matriculación	51
ANEXO 3. Modelos lingüísticos educativos de las CCAA con lenguas cooficiales según la Estadística de las Enseñanzas no universitarias, curso 2011-12. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	52

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Abandono educativo temprano por C.C.A.A.	9
Tabla 2. Abandono educativo temprano en los países de la U.E.....	10
Tabla 3. Alumnos extranjeros escolarizados en centros públicos por C.C.A.A.	12
Tabla 4. Enseñanza en catalán por territorios	16
Tabla 5. Enseñanza en catalán por tipos de centros	16
Tabla 6. Ranking de excelencia educativa por C.C.A.A.	21
Tabla 7. Abandono educativo por C.C.A.A. monolingües y bilingües.....	22
Tabla 8. Resultados matemáticos del Informe PISA 2012 por C.C.A.A. monolingües y bilingües ...	23
Tabla 9. Resultados de comprensión lectora del Informe PISA 2012 por C.C.A.A. monolingües y bilingües	23
Tabla 10. Resultados en ciencias del Informe PISA 2012 por C.C.A.A. monolingües y bilingües.....	24
Tabla 11. Evaluación del nivel de competencia en lengua castellana en Baleares (2010-2011).....	30
Tabla 12. Evaluación del nivel de competencia en lengua catalana en baleares (2010-2011).....	30

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado trata de averiguar la relación existente entre las políticas lingüísticas educativas desarrolladas en las Islas Baleares con el elevado fracaso escolar de la zona. Esta idea surge a partir de las declaraciones del *Govern* que atribuye al antiguo modelo educativo, la inmersión lingüística, la causa de los malos resultados académicos.

Para investigar este vínculo se realiza un estado de la cuestión que repasa los estudios que determinan, por un lado, las causas del fracaso escolar en Baleares y, por el otro, los valores académicos obtenidos en distintas regiones con diferentes estrategias lingüísticas educativas.

A partir de este estudio se comprueba que, aunque toda política lingüística educativa repercute, evidentemente, en el rendimiento académico de donde se aplica, no puede concluirse que el fracaso escolar balear sea consecuencia de esta.

Palabras clave: Abandono educativo/ Baleares/ Fracaso escolar/ Inmersión lingüística/ Política lingüística educativa

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

El contexto actual, con la todavía vigente crisis económica iniciada en el 2008, está marcado por unas directrices de recortes, por el deterioro del estado del bienestar y, en definitiva, por un retroceso global económico y social. En este entorno, se ha vivido en la región balear durante las primeras semanas del curso escolar 2013-2014 una situación muy peculiar: la convocatoria de una huelga indefinida, por parte de la *Assemblea de Docents*.

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en esta problemática educacional surgida a principios del curso escolar 2013-2014 en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

Los docentes de la Comunidad Autónoma han decidido formar una asamblea, a modo de organización apolítica, para asumir decisiones y facilitar la participación de todos los afectados de forma directa. El detonante de esta decisión es la imposición del *Govern* del Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL): un Decreto que implanta un modelo educativo trilingüe (las dos lenguas oficiales y una extranjera, inglés) como canal de enseñanza en todos los centros docentes no universitarios, tanto públicos como privados, acabando de esta manera con la anterior política de “conjunción lingüística”, muy relacionada con la “inmersión lingüística”, sin contar con el consenso de los expertos universitarios del tema, ni de la comunidad educativa afectada, y en contra de la sentencia dictada por el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares en referencia a la confusión en la aplicación del calendario de la ley (Auto judicial 207/2013). La fundamental razón aportada por el *Govern* para justificar este cambio de política ha sido la vinculación del alto índice de fracaso escolar balear con una de las posibles aplicaciones (pero no la única) del modelo anterior, la inmersión lingüística, que como definen desde la *Secretaria de Polítiques Educatives* (2004) es un:

Modelo pedagógico de enseñanza en la L2 (segunda lengua), que se usará como vehicular en las aulas, dirigido a los alumnos de lengua y cultura mayoritaria que responde a una situación sociolingüística determinada y a un objetivo lingüístico concreto: adquirir competencia comunicativa en dos lenguas sin que el aprendizaje de una de las dos implique una pérdida de capacidad comunicativa en la otra (p. 2).

El colectivo docente no considera adecuado el sistema impuesto y exige algunos cambios en su aplicación, principalmente, el retraso de su entrada en vigor para mejorar la preparación de los docentes en lengua extranjera, estudiar las estrategias particulares de implantación en cada curso y centro concreto, y para facilitar la adaptación y aceptación de los alumnos.

Según el texto oficial del Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el que se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares, en su Sección I, “Disposiciones Generales”, se considera la necesidad de “fomentar la enseñanza de lenguas en todos los niveles educativos para lograr un nivel de competencia lingüística y comunicativa en diversas lenguas que facilite el desarrollo personal (...) capacite a los ciudadanos para tener éxito en un mundo global” (p. 17259).

Por el contrario, las declaraciones de los políticos que instauran este Decreto y las explicaciones que publica el *Govern* en su página *web* oficial (Gobierno de las Islas Baleares, 2013) defienden su implantación en vistas a una futura mejora en el rendimiento escolar balear, y acusan el sistema usado durante estos últimos años, el modelo de “inmersión lingüística”, de ser el causante de los elevados índices de fracaso escolar en la Comunidad.

Estas acusaciones, tan desmentidas por expertos universitarios, pedagogos, lingüistas, etc., pero tan repetidas por los actuales gobernantes, son fuente de controversia y de rechazo social, y es esta la razón fundamental que ha motivado la Presente Investigación sobre la realidad actual del fracaso escolar en Baleares y su posible relación con las políticas lingüísticas seguidas por los distintos gobiernos de la Comunidad Autónoma con los datos de los que se dispone. De este modo se podrá aportar algo de luz en el debate abierto en la sociedad de las *Illes*.

El esclarecimiento de esta parte de la cuestión se hace fundamental para disolver lo que se ha convertido en un auténtico conflicto, ya que el desacuerdo entre los representantes políticos y los docentes ha desembocado en el retraso del inicio del curso escolar 2013/14, y ocasionado la manifestación más multitudinaria jamás vista en la historia de las Islas, con el lema: “¡INGLÉS SÍ, TIL NO!”

Tras numerosos intentos de diálogo fallido entre las partes afectadas, los docentes interrumpieron temporalmente la huelga después de tres semanas de duración, pero no la desconvocaron, y se reanudó el calendario escolar, aunque no con normalidad. El curso escolar dio comienzo, aunque en una atmósfera de tensión, siguen las reuniones para resolver el desacuerdo, pero sin éxito, y en la sociedad entera se percibe la incertidumbre de la consecuencia de este cambio.

La complejidad de este conflicto ha trascendido los colectivos político y docente, y se ha extendido a la ciudadanía en general. Se percibe como una lucha interna en los entramados pedagógicos, y por lo tanto, como una amenaza en la estabilidad educacional de la Comunidad Autónoma.

Esta investigación analiza los datos recogidos en los últimos años sobre las causas del fracaso escolar en las Baleares, relacionándolos con las políticas lingüísticas educativas, principalmente con el modelo de “inmersión lingüística”, para tratar de corroborar o, por el contrario, contradecir la principal línea de justificación del Gobierno actual de la Comunidad Autónoma para la

implantación del TIL. De este modo, pretende aportar objetividad sobre el actual conflicto, además de reflexionar sobre los distintos argumentos esgrimidos y proponer ideas que acerquen todas las partes hacia una solución común para el bienestar futuro de los alumnos, que son los principales protagonistas.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

- Investigar la relación existente entre el fracaso escolar de las Islas Baleares y las políticas lingüísticas educativas implantadas en la región, a partir del análisis de estudios ya realizados, con la finalidad de corroborar o contradecir su vinculación.

1.2.2. Objetivos específicos

- Recopilar y estudiar las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el fracaso escolar en la comunidad autónoma de las Islas Baleares para fundamentar la base teórica del trabajo.
- Describir el marco educativo legal actual de la Comunidad Autónoma relativo al aprendizaje de las lenguas.
- Estudiar informes que vinculan la política lingüística con el rendimiento y el fracaso escolar, ampliando la búsqueda a otras comunidades y países bilingües, con el fin de determinar si estas relaciones son positivas, negativas o neutras.
- Proponer ideas para mejorar la calidad del aprendizaje en las Islas Baleares y contribuir al alcance de los objetivos del *Govern*.

1.3. METODOLOGÍA

Este Trabajo está marcado por unas circunstancias peculiares que se han dado en la Comunidad de las Islas Baleares, por lo que una parte de él se dedica a definir su marco legal educativo, centrándose en el decreto del Tratamiento Integrado de Lenguas y en la Inmersión Lingüística.

Para ello, se han consultado las normas y documentos oficiales, además de recopilar distintos estudios, impulsados tanto desde la Administración como desde la Universidad y otras instancias, para clasificarlos y contrastarlos.

El objetivo principal del estudio es el análisis sobre el estado de la cuestión de la relación entre el fracaso escolar balear y las políticas lingüísticas aplicadas en la zona, por lo que la línea de trabajo se basa sobre todo en la recogida de información bibliográfica sobre los aspectos fundamentales que forman parte de esta problemática. Para poder abarcar un asunto tan complejo se ha dividido la búsqueda bibliográfica en distintas áreas:

- Publicaciones realizadas en los últimos años sobre la definición de fracaso escolar y sus posibles causas, consecuencias y soluciones en la Comunidad de las Islas Baleares.
- Las relaciones estudiadas entre las políticas educativas lingüísticas y el rendimiento en el ámbito escolar, tanto en la región balear como en otras comunidades bilingües.

Estas indagaciones se han centrado en las consultas de datos recientes recopilados por instituciones oficiales, como, los informes PISA y las estadísticas del *Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears* (IAQSE) y en libros y artículos científicos publicados por expertos en la materia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL FRACASO ESCOLAR

Hablar de “fracaso escolar” es algo muy habitual en la investigación educativa, ligado a las expectativas que se esperan del alumno, pero a veces bajo esta denominación se esconden diversos significados. Por este motivo, resulta arriesgado usar el término sin antes explicar sus distintas acepciones y especificar cuál se utilizará en este Trabajo.

Son numerosos los estudios que han examinado este tema desde hace varios años. De entre todos ellos, se han seleccionado para el presente Trabajo las publicaciones de los especialistas de referencia con las aportaciones más recientes, para analizar las últimas novedades sobre la cuestión, encajarlas en el contexto contemporáneo y hallar soluciones a los problemas causados.

2.1.1. Discusión sobre el concepto de “fracaso escolar”

El término “fracaso escolar” es muy usado y criticado a su vez por su connotación negativa y por mostrar ciertas limitaciones. Fracasar es: “tener un resultado adverso en un negocio (...) o no conseguir lo que uno se propone” (RAE, 2001), de modo que, aplicado a toda la vida escolar del alumno, además de comportar un aspecto despectivo hacia la persona, ignora la pluralidad de logros que el alumno pueda haber conseguido en su etapa escolar, por ejemplo, en cuanto a su evolución y desarrollo personal y social. Además, ante esta expresión, parece que la

responsabilidad del rendimiento negativo del alumno recae exclusivamente en él e ignora otros condicionantes como el entorno familiar, escolar, social, etc.

El debate se extiende a nivel internacional, por lo, que en primer lugar, se analiza lo que instituciones de este alcance, tales como la Unión Europea (UE) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) toman de referencia al hablar de fracaso escolar.

La Comisión Europea (2011b) usa indistintamente los términos de “fracaso escolar” y “abandono escolar prematuro”. Este último lo define como “todas las formas de abandono de la educación y la formación antes de concluir el segundo ciclo de enseñanza secundaria o su equivalente en formación profesional” (Comisión Europea, 2011a, p. 2). Por lo que relaciona el concepto con todo aquél que no obtenga este título.

La OCDE (2012a) también considera que la manifestación más visible del fracaso escolar es el abandono de los estudios, básicamente sin completar la educación media superior. Aun así, su visión es mucho más extensa, Pascual y Amer (2013), sintetizado, afirman que esta Organización considera necesario la inclusión de tres perspectivas en torno al concepto de “fracaso escolar”: una educación inclusiva que fomente el aprendizaje de los estudiantes, la garantía de la escuela de proporcionar un entorno de aprendizaje adecuado y el fracaso del alumno en obtener un nivel mínimo de conocimiento y habilidades, que puede terminar conllevando el abandono .

En segundo lugar, y llevando la atención al ámbito español, se analiza el uso del concepto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, principal organismo de la Administración General del Estado en materia de educación. Así, un informe de esta institución considera el fracaso escolar como “número de personas que no se gradúan en el nivel educativo de la ESO” (España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a, p. 9).

Son muchos los autores que usan este término de acuerdo a la definición anterior. Choi y Calero (2013) definen fracaso escolar como la “proporción de individuos que abandona el sistema educativo sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)” (p. 564), definición apoyada también por Calero, Choi y Waisgrais (2010) y Gabarró (2010), todos ellos sin especificar o no el intento de los alumnos, algo que sí tienen en cuenta Grau, Pina, y Sáncho (2011), quienes abarcan en este sector al “alumnado que, al intentarlo, no alcanza los objetivos mínimos establecidos en el currículum de la Educación Obligatoria. En cambio, Fernández-Enguita difiere de los anteriores, ya que incluye también a “aquellos y aquellas que abandonan sin intentarlo” (cit. por Grau, Pina, y Sáncho, 2011, p. 56).

Es clave remarcar que esta definición aceptada por los autores anteriores no tiene nada que ver con la que se adopta al tomar de referencia el fracaso escolar según el informe PISA: un proyecto que pretende reflejar la evolución de los resultados de los sistemas educativos de 65 países (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2012b), “a través de la valoración

del rendimiento de los alumnos de 15 años en competencias consideradas clave, como son la lectora, la matemática y la científica” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2009, p. 7), teniendo en cuenta que “las pruebas se centran no en contenidos curriculares, sino en el dominio de procesos, en la comprensión de conceptos y en la capacidad de desenvolverse en distintas situaciones” (Cordero et al, 2013, p. 277).

Carabaña (2010) considera que, a partir de los datos de este informe, la proporción de alumnos con malos resultados puede traducirse como indicador del fracaso escolar. Aunque, para ello debe atenderse a la explicación de Choi y Calero (2013), para quienes, según el Informe PISA de 2009, se determina el riesgo de fracaso escolar cuando un alumno no logra un nivel 2 en algunas de las competencias evaluadas. Además, advierten que “el ‘riesgo de fracaso escolar’ según PISA no coincide plenamente con la acepción convencional de fracaso escolar” (p. 570). Lo que también distinguió Carabaña (2004), quien usó el término de “fracaso escolar objetivo o real” para referirse al que marcaba el informe PISA frente al que Martínez-García (cit. por Carabaña, 2004) denominaba “fracaso escolar administrativo”, ligado a la no obtención de un título.

En definitiva, de los estudios revisados pueden diferenciarse, principalmente, dos significados ligados al concepto de “fracaso escolar”. Por una parte, el usado en el informe PISA, que se refiere a las tasas registradas de malos resultados académicos. Por otra parte, el ligado a la no obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria, adoptado por instituciones como la UE, el Gobierno Español y la mayoría de autores actuales de referencia en este tema. Aun así, es interesante apreciar que el concepto no tendría que limitarse a unos valores numéricos, sino que debería tener en cuenta la complejidad de los factores que le influyen.

López (1984) afirmaba que el concepto de “fracaso escolar” era muy confuso y que no describía lo que él consideraba esencial, ya que no se centraba en lo que el alumno aprendía en la escuela, ni en la utilidad de estos conocimientos, sino en la no obtención de un título. De acuerdo con este autor, y añadiendo la importancia de los aspectos no intelectuales, como la formación del autoconcepto, la integración social y multicultural, el respeto, etc., se es consciente de que el término no deja de ser un simple marcador para facilitar el estudio objetivo de datos escolares, y que tiene muchas limitaciones. No puede valorarse la carrera de un alumno sin tener en cuenta su contexto específico, su centro, sus condiciones individuales, familiares, sociales, culturales y económicas, y todo ello no se expresa en un simple valor numérico.

Teniendo en mente las limitaciones anteriores, y entendiendo la necesidad de transformar esta complejidad en un número para poder analizarlo desde la más posible objetividad, en adelante, en este Trabajo, al referirse a “fracaso escolar” se adoptará la acepción que la mayoría de instituciones y autores de referencia usan, la ligada a la no obtención del título de graduado en ESO.

2.1.2. El fracaso escolar y la etapa de Educación Primaria

Resulta imprescindible ampliar la visión a las diferentes facetas que integra la persona, ya que ella es el fundamento de la educación, para hacer posible una explicación profunda del proceso educativo (García Hoz cit. por Carrasco, Javaloyes y Calderero, 2008).

Son muchos los estudios que presentan la existencia de una serie de factores que modifican el éxito del rendimiento escolar de los alumnos, lo que Salas (2004) resumió en las dimensiones/causas que intervienen en el fracaso escolar: La Dimensión Personal, formada por la inteligencia, aptitudes y personalidad; la Dimensión Escolar, con sus aspectos estructurales (recursos materiales, tipo de centro, ratios, etc.), la gestión de centros (liderazgo, ambiente, coordinación, etc.) y el profesor (su formación, experiencia, personalidad, etc.); y la Dimensión Familiar, conformada por los aspectos culturales (clase social, ambiente, estilo educativo, etc.) y los aspectos materiales (ingresos económicos, nutrición, vivienda, etc.), (ver Anexo 1).

Examinando estos factores de forma superficial, podría concluirse que algunos son externos al individuo, por ejemplo, el ambiente familiar, las condiciones sociales, el centro educativo, etc., por pensar que son relaciones que afectan características no elegidas libremente por uno mismo. Sin embargo, si se analiza rigurosamente, se descubre que ante ellos, debe tenerse en cuenta, por encima de todo, al propio individuo, su forma de ser, de estar, de hacer, su parte más interna. Y esta, depende de las percepciones de la persona, en la que la educación tiene un papel esencial, ya que la personalización de la educación implica, precisamente, “educar toda la persona, o sea, todas las notas y dimensiones que la constituyen, que hacen persona a la persona” (Carrasco, Javaloyes y Calderero, 2008, p. 10). Por todo ello, resulta evidente que el ámbito educativo se considera un condicionante de la persona, influye en su ser. Y si entendemos por “ambiente” el “conjunto de influencias permanentes que actúan de un modo constante sobre la vida de una persona”, en consecuencia, esta agrupación de estímulos también afectará en la educación (2008, p.7).

Por este motivo, se comprende la relevancia de estudiar el trayecto escolar de un alumno como un “todo” para abordar el fracaso escolar. Según las conclusiones del análisis anterior del término, es usual relacionarlo con la no finalización de la etapa escolar de la Secundaria, por lo que podría pensarse que para investigar sus causas y ponerles solución deberían enfocarse las actuaciones hacia este ciclo, pero, al tratarse de un problema multidimensional (Salas, 2004), esta visión tan cerrada puede ser un grave error para solucionar el problema.

En consecuencia, este Trabajo se basa en la integración de la etapa de Primaria, junto con Infantil y Secundaria, en el conjunto de la Educación, no considerándola una fase intermedia, sino construyendo una visión más globalizadora, con más unión y continuidad entre los distintos periodos, en la que la unificación de todos los aprendizajes es lo esencial. Desde este análisis conjunto de la escolarización, se fundamentan los argumentos que explican que la importancia de

que el fracaso escolar no pueda atribuirse ni únicamente, ni más específicamente, a la Educación Secundaria, sino que debe valorarse desde los inicios hasta el fin.

Esta ampliación del enfoque puntual sobre la Educación Secundaria, descentralizando el problema y ligándolo al Grado específico estudiado, el de la Educación Primaria, está basada en el papel esencial que desempeña este periodo en el desarrollo integral del niño (Arànega y Domènech, 2001, p.7):

La educación y la formación reposan sobre la base de la enseñanza primaria. También es por él que debe comenzar toda reflexión sobre las respuestas del sistema educacional a las expectativas de la sociedad futura. Una prioridad que para muchos no es evidente (...) Esta actitud es doblemente peligrosa por dos motivos:

- Olvida que estando más en el inicio, la enseñanza primaria es aquella cuyos efectos se dan a más largo plazo y que, en consecuencia, más que toda otra, debe ser concedida con una perspectiva de futuro.
- Subestima la influencia determinante que los años de formación elemental tienen sobre la trayectoria futura de todo ser humano (Lessourne, 1993, p. 231).

Además, esta consideración está respaldada por numerosos artículos que declaran la esencialidad de la valoración de este ciclo educativo en la investigación del fracaso escolar.

Precisamente, una de las hipótesis que guía el estudio del Grupo de Investigación Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas (FECOMUN) es que:

El problema del fracaso escolar en la ESO no se inicie en esta etapa educativa sino que se construya, en proceso, desde etapas educativas anteriores cuando no se desarrollan determinadas capacidades útiles e imprescindibles para resolver las cuestiones académicas propias de la última etapa educativa obligatoria (D'Angelo et al., 2006, p. 8).

Fernández, Mena y Riviere (2010) afirman que es en Primaria donde “empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso, entre ellos la repetición y el retraso” (p. 33), con quienes coincide plenamente la Comisión Europea (2011a) y las autoras Pérez-Esparrells y Morales (2011). Calvo (2012) añade que, por este motivo, es imprescindible establecer precozmente estrategias para su detección y actuación y evitar que continúen sus dificultades en alcanzar los objetivos de la siguiente etapa, Secundaria. Además, remarca la importancia de la intervención temprana, porque retrasar la actuación hasta la etapa más difícil puede marcar la diferencia entre llegar o no a tiempo para resolver el problema deseado. Salas (2004) advierte que “el rendimiento durante el Ciclo Inicial es determinante para el éxito posterior” (p. 19) y que los alumnos que “van adquiriendo dificultades académicas desde los primeros años de escolarización van adquiriendo

conciencia subjetiva de su incapacidad por alcanzar satisfactoriamente unas metas que la sociedad, personalizada en el profesor, le fija” (p. 17).

Por todo lo anterior, y teniendo en cuenta que desde la Educación Primaria se pretende alcanzar la educación de todos los ámbitos que conforman el eje principal de la persona, no puede menospreciarse la influencia que esta formación tiene sobre el éxito y el fracaso escolar.

2.1.3. El fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de las Baleares

La mayoría de estudios sobre el fracaso escolar en las Islas Baleares se relaciona con el “abandono escolar prematuro”, ya que la tasa de este último en esta región es muy elevado, así que, considerando las definiciones descritas anteriormente, se tratarán ambos conceptos haciendo referencia a la tasa de alumnado que no tiene el título de la Educación Secundaria estando en el rango de edad oportuno para ello. Las cifras que responden a este descriptor en esta comunidad son escandalosamente altas. Según los datos recogidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b), el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la 2ª etapa del nivel de Educación Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación, abandono educativo temprano, es en las Baleares en el año 2012 del 30,1%, situándose como la 3ª comunidad autónoma con los valores más elevados y por encima de la media estatal que responde al 24,9%, valor con el que España ocupa el último lugar en relación a los 27 países de la UE, teniendo el porcentaje más alto. Estas cifras de la Comunidad Autónoma (C.A.) se han reducido bastante desde el 2009, cuando se situaban en el 40,8%, aun así, están muy lejos de situarse por debajo del 10% en el 2020, objetivo establecido por la UE en la Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010).

A continuación se ofrecen dos gráficas, con datos del año 2012, la primera muestra el abandono educativo temprano por C.A. y la segunda lo expone en los Países de la Unión Europea (España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b):

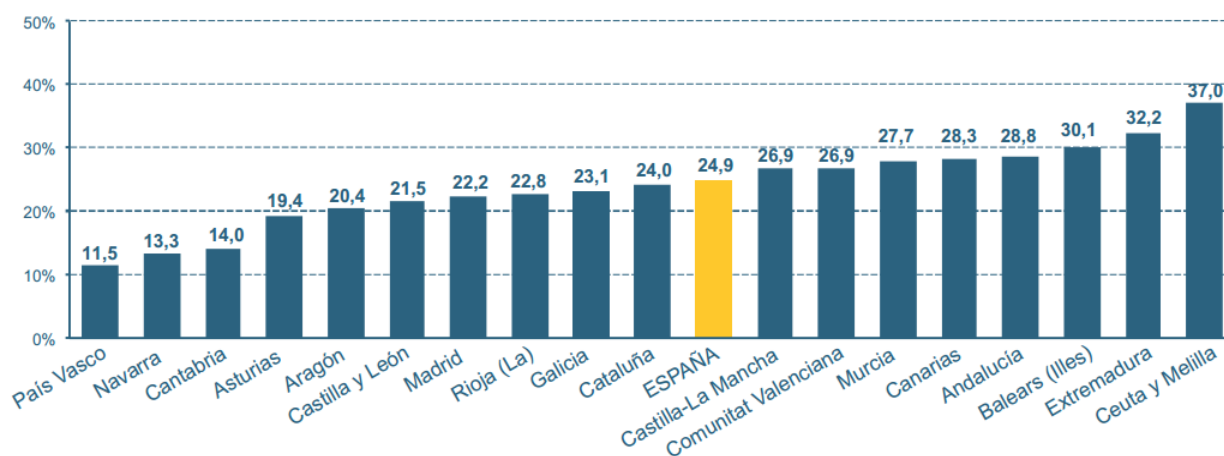


Tabla 1. Abandono educativo temprano por C.C.A.A.

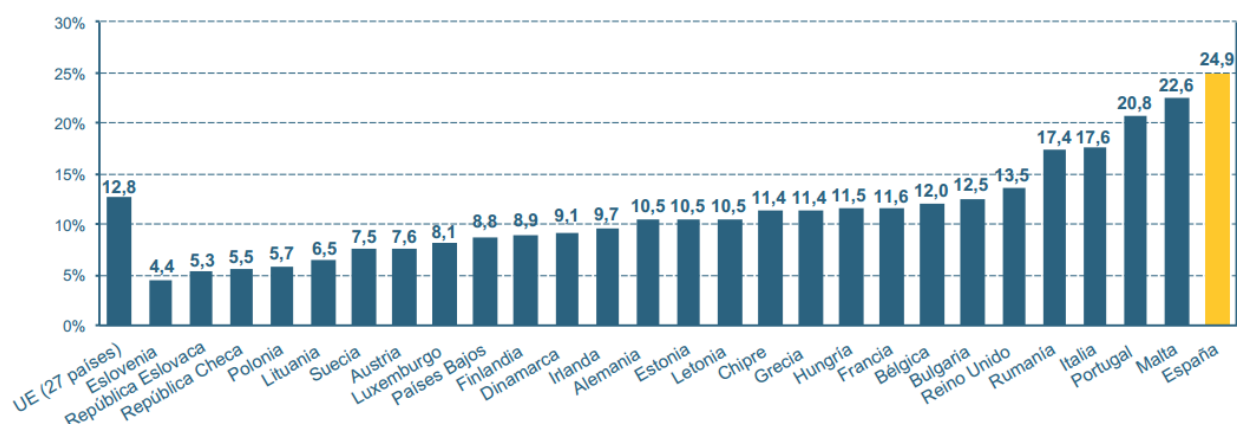


Tabla 2. Abandono educativo temprano en los países de la U.E.

A nivel internacional, la preocupación por estos niveles tan elevados es grande, por lo que la Comisión Europea realiza su propio estudio sobre el abandono escolar prematuro, en el que especifica que está “causado por una mezcla de factores individuales, educativos y socioeconómicos” (Comisión Europea, 2011a, p.4). La mayoría de autores que analizan los resultados baleares y tratan de señalar las diferencias con respecto al resto de territorio español centran su atención en este último grupo, ya que es donde se hacen más evidentes las diferencias. Pérez- Esparrells y Morales lo explicaban así: “con un mismo sistema educativo vigente en todas las Comunidades Autónomas (...) las grandes diferencias de fracaso escolar (...) no se pueden achacar directamente a las políticas educativas regionales (...) sino a todos los factores socio-culturales, educativos y económicos propios de cada región” (2011, p.63). En el contexto balear, Amer (2011) menciona que “en cada una de las islas la evolución social ha presentado rasgos diferentes, fruto también de las configuraciones sociales de la época preturística en cada una de ellas”, y añade que:

Según Ballester (2006), los cambios en la estructura social de las Baleares vienen acompañados de un desarrollo muy importante del sector educativo. Si observamos la evolución de las tasas de analfabetismo en Baleares y España, veremos que la modernización educativa ya está teniendo lugar a lo largo del siglo XX y, por tanto, ya está en marcha en el momento del inicio de la modernización económica asociada al Plan de Estabilización franquista de 1959. En el caso de Baleares, antes de que empiece el boom turístico en la década de los sesenta, la modernización educativa ha logrado bajar los niveles de analfabetismo, entre 1900 y 1950, del 77% al 16% (Amer, 2006, p. 68).

En el análisis de la Comisión Europea de los factores socioeconómicos, se menciona la atracción del mercado laboral como una de las causas importantes de abandono (2011c), lo que es respaldado por otros autores como Feito (2009) y Pascual y Ballester (2010). En 2004, Rumberger

especificaba que la facilidad para encontrar trabajo es uno de los elementos que favorecen el abandono temprano de la escuela (cit. por Adame y Salvà, 2009).

Precisamente, en las investigaciones realizadas en Baleares, ésta es la causa que más se relaciona con los elevados valores de fracaso escolar. Adame y Salvà estudian los motivos principales por los que se abandona la escolarización balear sin finalizar la ESO y hallan dos agentes fundamentales:

Los malos resultados académicos y las facilidades para el acceso al empleo poco cualificado (...) en un periodo del desarrollo con una enorme necesidad de autoafirmación y éxito personal, y en un contexto donde predomina el valor del consumo y del dinero (2009, p. 198- 199).

Son muchos los autores que han profundizado en el análisis educativo del territorio balear que, según Amer y Pascual (2013), se ve influenciado por su modelo económico. Una gran mayoría están de acuerdo con la idea que relaciona el abandono escolar con las facilidades de acceso al mercado laboral, que en esta región se concentra sobre todo en los sectores de turismo y la construcción (Adame y Salvà, 2009; Amer, 2006, 2011 y Rosselló, 2004). Pérez-Esparrells y Morales (2011) enfocan su estudio en este último sector, la construcción, comparan el porcentaje de población que está inmerso en él en el 2008, con las cifras de fracaso escolar 2007/08, encontrando relaciones significativas entre la poca cualificación requerida que tiente la introducción de los jóvenes al mercado laboral y el consecuente abandono escolar. Amer (2011) actualiza este estudio y alerta de que “con la actual crisis, y su impacto en el mercado laboral, la economía balear tiene problemas para incorporar los jóvenes con menores cualificaciones” (p. 68).

Por otra parte, respetando la visión global del fracaso escolar expuesta anteriormente, Morales explica que en muchas regiones con sector turístico importante “el fracaso escolar comienza ya en la Educación Primaria (...) y continua posteriormente con repeticiones en la E.S.O., por lo que no debe asociarse exclusivamente con la salida al mercado laboral” (cit. por Pérez-Esparrells y Morales, 2011, p. 52). Fernández, Mena y Riviere (2010) coinciden con el razonamiento anterior y también cuestionan la hipótesis habitual de que las altas tasas de abandono escolar sean debidas “esencialmente al atractivo del empleo turístico para los jóvenes” (p.37).

Teniendo en cuenta estas aportaciones deben indagarse otras influencias en estos malos resultados. La Comisión Europea (2011a) apunta que en las poblaciones con elevado número de extranjeros los valores tienden a elevarse, “dado que los jóvenes de origen inmigrante suelen concentrarse en grupos de bajo nivel socioeconómico, su índice medio de abandono escolar prematuro duplica el de los jóvenes autóctonos” (p. 5). Datos que deben tenerse en cuenta en las Baleares, como ya afirmaba Rosselló en el 2004, y que analizados más recientemente, en el curso 2011-2012, sitúan esta región como la 3ª comunidad autónoma, proporcionalmente, con más extranjeros escolarizados.

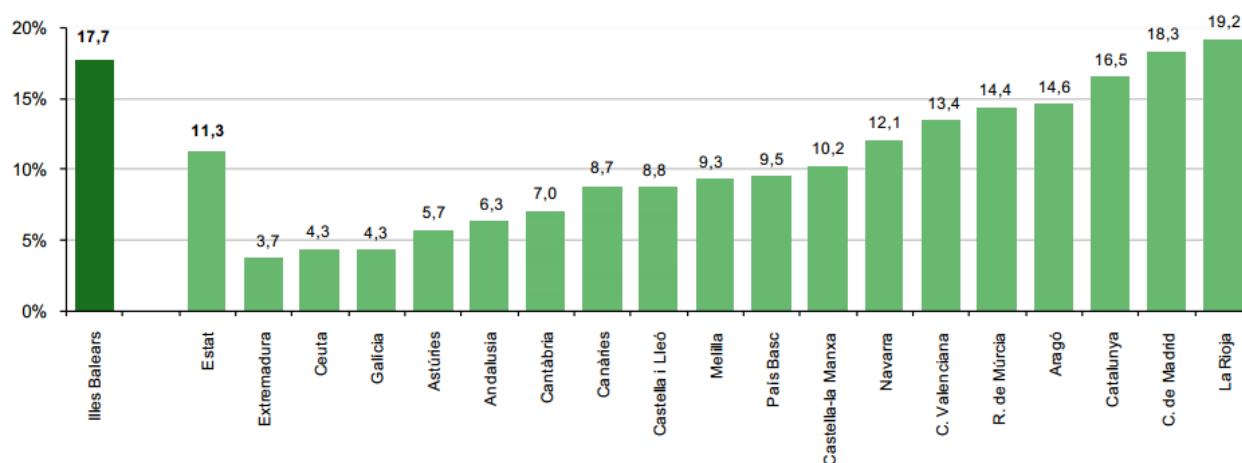


Tabla 3. Alumnos extranjeros escolarizados en centros públicos por C.C.A.A.

Otros autores que han estudiado el tema destacan la importancia que tiene el gasto público que se invierte en educación. Rosselló (2004) remarca la escasez en dotación de infraestructuras y en gastos educativos en la región isleña. En este mismo sentido, Perez-Esparrells y Morales (2011) afirman que “las inversiones educativas realizadas en la etapa de Educación Primaria también ayudan a reducir el fracaso escolar”, al igual que las realizadas en Secundaria, aunque “Baleares presenta mayor fracaso del que le correspondería en función del gasto público por alumno en este último nivel” (p. 62).

Para finalizar, es imprescindible mencionar la conclusión de dos de las autoras de referencia en la investigación educativa balear, Adame y Salvà (2009) que relacionan el fracaso escolar con el abandono, al cual le atribuyen una causalidad multidimensional y lo enlazan también con el bajo rendimiento educativo y las facilidades en el empleo, que en el caso específico de la comunidad permite una salida rápida y digna para numerosos jóvenes.

Aun teniendo en cuenta la enorme repercusión que conlleva esta situación, las actuaciones realizadas hasta el momento no han demostrado ser eficaces, ni con respecto a la prevención del bajo rendimiento educativo, ni a las dirigidas al contexto laboral. Tampoco se ha logrado relacionar una mayor permanencia en el sistema educativo con circunstancias de mayor dificultad en el acceso al empleo.

En resumen, muchas son las causas o factores que se ha podido demostrar que afectan negativamente al fracaso y al abandono prematuro escolar en las Baleares, pero no son tan obvias ni efectivas las soluciones, tema que queda pendiente de abordar en capítulos posteriores.

2.2. LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCATIVAS EN BALEARES

2.2.1. Las políticas lingüísticas educativas

Según Gran, se entiende por política lingüística “el conjunto de actuaciones hechas desde el poder (político, cultural social, económico, etc.) para determinar el uso que debe tener una lengua (o más de una) en una comunidad u organización determinada” (cit. por Universitat Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, 2013, p. 6).

Esta misma idea podría nombrarse como “modelo o estrategia educacional lingüística”, pero por la gran envergadura de lo que representa se considera más adecuado y completo definirlo como “política”, y es esencial tener en cuenta la enorme repercusión de las políticas educativas:

En una época en la que se está produciendo internacionalmente el auge de las políticas educativas de signo parecido, debemos tener en cuenta que las políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Las reformas no solo son los cambios que se introducen en la organización y el contenido de la práctica educativa, sino también en la forma de pensar en ella. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos (Contreras, 2011, p. 174).

Así, partiendo de esta base, y para comprender el conflicto surgido en las Baleares del que trata este Trabajo, es imprescindible centrarse en las dos últimas políticas lingüísticas que se han implantado en las Baleares: la primera, la “conjunción lingüística o bilingüismo integral” que, en el marco de muchas de las instituciones educativas públicas y concertadas, en realidad, se convertía en inmersión lingüística (FETE-UGT. Gabinete Técnico, 2006); la segunda, el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL), basado en la enseñanza desde el trilingüismo.

2.2.2. Marco legal de la Educación lingüística balear

Las políticas educativas de estos últimos años nacen de la máxima norma Española, la Constitución del 1978, que reconoce la cooficialidad de las lenguas de las distintas comunidades autónomas junto al castellano, y las respeta y protege, aunque sobre la obligación de su conocimiento no existe un reflejo constitucional (Ballester, 2013). En el año 1990, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo “impone el aprendizaje obligatorio también de las lenguas cooficiales” (2013, p.7), reafirmado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Debe mencionarse también la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución, que en su artículo 19 transfiere a las Baleares “la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades” (p. 43866) y el artículo 4 del *Estatut d’Autonomia* de las Islas Baleares, sobre la lengua propia, que expresa la responsabilidad de las instituciones de tomar las medidas necesarias para asegurar el conocimiento de las dos lenguas y su igualdad.

Algunos de estos antecedentes se consideran al redactar la Ley 3/1986, de 19 de abril, de Normalización Lingüística de las *Illes Balears*, donde se regula que el catalán sea oficial en todos los niveles educativos, atendiendo a las medidas que deberán llevarse a cabo para lograrlo, tanto los derechos de los alumnos, la dedicación horaria, los planes de estudio, los recursos necesarios, humanos, didácticos, de formación del profesorado, etc. Con la finalidad de hacer posible todo lo anterior se crea el Decreto 92/1997, de 4 de julio, que regula el uso y la enseñanza de y en lengua catalana, propia de las Islas Baleares, en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares.

Nueve años más tarde, se aprueba el Decreto 52/2006, de 16 de junio, sobre medidas para fomentar la competencia lingüística en lengua extranjera, que pretende “regular las posibles actuaciones de centros escolares sostenidos con fondo público, con el objetivo de fomentar las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa de los alumnos en las lenguas del currículo, especialmente en las extranjeras, en el ámbito de las Islas Baleares”. Con lo que se da más libertad individual a los centros para que puedan adherirse según su situación específica y teniendo en cuenta las posibilidades de su alumnado y sus recursos.

Una vez presentados los antecedentes legales, a continuación, se desarrollarán estas dos últimas políticas principales en estos años para conocerlas con más detalles.

2.2.3. Política educativa lingüística aplicada desde el 1997: “Decreto de mínimos”

En los últimos 15 años, en la comunidad autónoma de las Islas Baleares la política educativa lingüística se ha regido por el Decreto 92/1997, de 4 de julio, que regula el uso y la enseñanza de y en lengua catalana, propia de las Islas Baleares, en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares, más conocido popularmente por el “Decreto de mínimos” porque en su artículo 2 establece que “el número de horas de enseñanza de las asignaturas de lengua y literatura catalanas, propias de las Islas Baleares, será como mínimo igual al destinado a la enseñanza de la lengua y la literatura castellanas” (p.11261). A partir de esta legislación se adopta en la región el modelo

educacional llamado conjunción lingüística o bilingüismo integral o completo, sistema que, según Ninyoles, “tiene como objeto el dominio de las dos lenguas en todos los niveles y contenidos” (1981, p. 16). Para lograr este propósito, la adquisición real de las dos lenguas oficiales para todos los alumnos, “se preveía la posibilidad de implementar proyectos lingüísticos de centro personalizados y adaptados a contextos y situaciones en las que la dinámica social aconsejara incrementar este porcentaje del mínimo del 50% de la enseñanza en catalán hasta un máximo de 80%” (Docents pel sentit comú, 2013, p. 1). Así lo asume el Tribunal Constitucional que cree que “el modelo en cuestión ha de permitir corregir situaciones de desequilibrio heredadas históricamente y excluir que dicha lengua ocupe una posición marginal o secundaria” (Ballester, 2013, p.10).

De modo que las diferencias de la realidad sociocultural de las regiones isleñas quedaban reflejadas en la variedad de proyectos lingüísticos, y así se encontraban “centros en los que, efectivamente, se aplicaba una inmersión lingüística en catalán pero también otros que decidían ceñirse al mínimo del 50% en lengua propia y aplicar el 50% restante en lengua castellana” (Vicens, 2013, p. 1).

Por este motivo, es muy difícil generalizar en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma:

Afirmar que la inmersión lingüística en catalán se extiende en todo el sistema escolar de las Illes Balears no responde a la verdad. Efectivamente, las diferencias, en cuanto a esta cuestión, son importantes entre los diversos niveles educativos, entre islas y zonas geográficas, entre la escuela pública y la escuela privada concertada, entre las diversas áreas y asignaturas, etc. Por lo tanto, las afirmaciones que generalizan esta inmersión no son reales (March, 2012, p. 35).

A continuación, se toman las cifras de un solo curso escolar, el 2009-2010, porque sería demasiado extenso el estudio de cada uno de estos 15 años. Según los datos del Servicio Lingüístico de la *Universitat de les Illes Balears* recogidos en el *Anuari de l'educació de les Illes Balears dels anys 2009 i 2010* sobre la enseñanza y el uso del catalán en las Baleares, el análisis es el siguiente:

El porcentaje de centros que hacen la Ed. Primaria en catalán (en el estudio se considera que un centro hace la enseñanza total en catalán, cuando los grupos de todos los niveles hacen todas las áreas de la etapa en catalán, exceptuando el área de lengua castellana y la de lengua extranjera) en el conjunto de las *Illes Balears* es del 62 %. Este porcentaje presenta algunas diferencias entre islas (...) en *Eivissa* y *Formentera* es del 55 % (...) La capital, Palma, tiene los porcentajes más bajos, un 42,6%, frente al resto de los pueblos de Mallorca (llamada *Part Forana*), que tienen un 77,6%. (...) Una vez más, se ve como la enseñanza en catalán en la educación primaria descansa sobre la escuela pública, y eso que es la que tiene los porcentajes más altos de alumnos procedentes de la inmigración, mientras que la escuela privada solo llega a un pobre 31,6%. (DIE, DGAOIE y CEC, 2009, p.217).

ENSEÑANZA EN CATALÁN. DADOS DE CENTROS Y ALUMNOS POR TERRITORIALIDAD		
Enseñanza en catalán en la Educación Primaria		
	Centros	Alumnado
Illes Balears	62 %	65,7 %
Mallorca	62,9 %	66,4 %
Menorca	56 %	61,3 %
Eivissa-Formentera	55 %	64,3 %
Palma	42,6 %	49,7 %
Part Forana de Mallorca	77,6 %	81,4 %

Tabla 4. Enseñanza en catalán por territorios

ENSEÑANZA EN CATALÁN POR TITULARIDAD DE CENTRO Y TERRITORIALIDAD				
Enseñanza en catalán en la educación primaria				
	Centros		Alumnos	
	PÚBLICOS	PRIVADOS	PÚBLICOS	PRIVADOS
Illes Balears	76 %	31,6 %	82,5 %	36,3 %
Mallorca	79,2 %	32,5 %	86,2 %	37,2 %
Menorca	66,7 %	28,6 %	73 %	29,2 %
Eivissa-Formentera	60 %	20 %	70,6 %	28,9 %
Palma	67,4 %	18,8 %	81,9 %	26 %
Part Forana de Mallorca	84,3 %	51,4 %	88,3 %	60,6 %

Tabla 5. Enseñanza en catalán por tipos de centros

Por otro lado, y siguiendo con el análisis de la aplicación del Decreto de Mínimos, se llega al 2004, año en que se publicó la Orden de 13 de septiembre de 2004 por la cual se regula el derecho de los padres, las madres o los tutores legales a elegir la lengua de la primera enseñanza de los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos de las Islas Baleares, atendiendo al artículo 18 de la Ley de normalización lingüística que señala el derecho de los alumnos a recibir la primera enseñanza en su lengua, sea la catalana o la castellana, y obliga al Gobierno a actuar con la finalidad de lograr este propósito. En consecuencia, desde el 2004 hasta el 2007 se va implantando el programa de elección de lengua de la primera enseñanza en algunos centros de educación infantil y primaria, seleccionados según las convocatorias correspondientes.

Este programa se suspende con la disposición derogatoria única, apartado 4, del Decreto 67/2008, de 6 de junio, que establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.

El 22 de noviembre de 2011 el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares estimó el recurso contencioso administrativo que se había presentado el día 15, y declaró nulo el apartado 4 de la disposición derogatoria única del Decreto 67/2008 mediante la Sentencia núm. 886, e indicó a la Administración su deber en la facilitación de elección de lengua de los padres. Por este motivo, la Consejería pone a disposición de los centros un modelo de solicitud (ver Anexo 2) para que estos puedan escoger la lengua de la primera enseñanza de sus hijos dentro del periodo de matriculación para el curso 2012-2013 (BOIB, 78, de 31 de mayo de 2012).

Los resultados de la elección han sido contrastados en varias fuentes periodísticas porque no se ha podido acceder a datos oficiales del *Govern*. Así, el diario *El Mundo* en su edición digital publica:

De los 12.983 alumnos que han participado en el proceso ordinario de admisión para el curso 2012-13, un 62% ha elegido el catalán como primera lengua de escolarización, un 10% ha elegido el castellano y un 28% se adscribe a la opción del proyecto lingüístico que determine el centro escolar (...) Los porcentajes son distintos en función del tipo de centro, de manera que en los públicos un 72% ha elegido el catalán, un 8% el castellano y un 20% ninguno de los dos, según los datos aportados por la directora general de Planificación, Inspección e Infraestructuras Educativas, Mercedes Celeste y que la Conselleria de Educación ha facilitado en un comunicado (2012, 6 de junio).

Tras los resultados de las preferencias de los padres y tutores legales ante esta elección, el mismo Gobierno que abrió el debate, decide obviar los datos, cambiar radicalmente la legislación educacional de la Comunidad Autónoma y diseñar un modelo lingüístico educativo totalmente distinto a lo que se ofreció como propuesta inicial a los padres, con lo que se publica el Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el Tratamiento Integrado de las Lenguas en los centros docentes no universitarios de las Illes Balears (TIL).

2.2.4. Política educativa lingüística actual: Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL)

El 20 de abril de 2013 se publica en el *Boletín Oficial de las Islas Baleares* el Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares, principalmente, para justificar, tal como expone la propia norma, “en el marco de la diversidad lingüística y cultural de Europa la necesaria educación de ciudadanos competentes en una o más lenguas extranjeras, como también en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma”. Afecta a la educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y

formación profesional, y su finalidad es: “conseguir que los alumnos de Baleares adquieran el dominio de las dos lenguas oficiales y las competencias adecuadas en la lengua extranjera del proyecto educativo del centro. Preferentemente (...) la inglesa”.

Este modelo pretende introducir el inglés como lengua de uso vehicular en la educación, además de las dos cooficiales de esta región, el catalán y el castellano, basándose en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, AICLE, término que se refiere a “cualquier contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí”, lo que tiene la finalidad de desarrollar las competencias propias de la materia y, al mismo tiempo, las lingüísticas (Suárez, 2005, p. 1).

En cuanto a la etapa de primaria, el artículo 7 expone que las horas lectivas en las que se impartan materias no lingüísticas se repartirán de manera equilibrada entre las dos lenguas oficiales y la lengua extranjera, especificando que como mínimo una de estas dos áreas, matemáticas o conocimiento del medio natural, social y cultural, debe darse en una de las lenguas oficiales, y en el resto de materias, se permite libertad a los centros para ajustar el plan lingüístico atendiendo a estas peculiaridades. Acredita a los docentes con un certificado del nivel B2 o superior de conocimientos de la lengua extranjera para poder impartir áreas de conocimientos no lingüísticos en dicha lengua. El calendario de aplicación de la Ley especifica que el inicio de la implantación del proyecto para el curso 2013-2014, debe darse como mínimo en los cursos de 1º, 3º y 5º, teniendo que estar totalmente implantado en todo el centro el curso 2017-2018.

El 9 de mayo, desde la *Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats* se publican las Instrucciones del Secretario Autonómico de Educación sobre la aplicación del Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el cual se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares, para facilitar la elaboración de los centros educativos del proyecto de tratamiento integrado de lenguas y establecer las pautas del proceso de aprobación.

Este documento especifica el calendario de elaboración y aprobación del proyecto TIL de cada centro, programa las fechas límites para la elaboración del primer borrador, la recogida de las aportaciones del claustro y Asociaciones de alumnos, padres y madres sobre este, la elaboración del segundo borrador y la aprobación por mayoría de 2/3 partes del Consejo Escolar del proyecto.

La *Conselleria d'Educació* abre un Expediente disciplinario a los directores de tres institutos de Menorca con suspensión cautelar inmediata de funciones y sueldo por el incumplimiento de estas órdenes. Ellos explican que “se han limitado a cumplir la ley de educación vigente en ese momento, la LOE, y no han enviado los proyectos TIL modificados según las enmiendas del Departamento de Inspección Educativa, ya que sus Consejos Escolares no las han aceptado” (*Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes. FAPA, 2013, p.1*).

El 6 de septiembre de 2013 el Tribunal Superior de Justicia de las Islas Baleares (TSJIB) responde al recurso contencioso administrativo que interpusieron los sindicatos STEI-i y UGT acordando “la suspensión del anexo de la disposición general recurrida (...) y de las instrucciones dictadas (...) por el Secretario Autonómico” (Auto judicial 207/2013). Lo que provoca la suspensión cautelar de la aplicación del calendario del TIL.

El *Govern* justifica que la resolución del TSJIB se realiza “basándose solo en un error procedimental” y que no detecta la “alteración de ninguna normativa, ni el proceso de normalización lingüística” (Govern de les Illes Balears, 2013, p.1). Por lo que, inmediatamente después de esta resolución judicial, aprueba un nuevo Decreto ley (norma jurídica excepcional que la *Enciclopedia Jurídica* (2013) define como norma con rango de ley emanada por el Gobierno, órgano que no tiene atribuido constitucionalmente el poder legislativo, y que permite acelerar el proceso habitual, posibilitando una aprobación casi inmediata).

El mismo 6 de septiembre, con los docentes incorporados en sus puestos de trabajo y el curso escolar prácticamente iniciado, se publica este Decreto Ley X/2013, por el que se adoptan determinadas medidas urgentes en relación con la implantación, para el curso 2013-2014, del sistema de tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las *Illes Balears*, que reconoce la suspensión de efectividad del anexo del Decreto 15/2013 y de la vigencia de sus posteriores instrucciones ya nombradas anteriormente, pero reafirma la vigencia del resto del contenido normativo. Así mismo, “verifica la existencia de una situación de extraordinaria y urgente necesidad, lo cual permite que el Gobierno pueda dictar medidas legislativas provisionales por medio de un decreto ley”.

Esta reafirmación de legislación impuesta sin consenso con la comunidad educativa desencadena una sucesión de reacciones sociales adversas, empezando por la convocatoria por parte de los docentes de una huelga indefinida justo en los inicios del curso escolar 2013-2014.

3. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL FRACASO ESCOLAR Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

A partir de este cambio en la regulación de la política educativa lingüística balear y su incomprensible justificación, son numerosas las instituciones que salen en defensa del modelo adoptado hasta el momento, para tratar de desvincularlo con los malos resultados académicos de la comunidad. Es precisamente esta relación la que se investiga a continuación. En primer lugar, se comparan las cifras educativas de las distintas comunidades autónomas del país, atendiendo a un elemento clave en esta cuestión, el bilingüismo. Por otra parte, y teniendo en cuenta la variedad de modelos educacionales que permitía el Decreto de mínimos en Baleares, tal y como se ha explicado

anteriormente, y partiendo de la afirmación del *Govern* que culpabiliza la inmersión lingüística del fracaso escolar balear, se recopilan los análisis realizados en cuanto a su eficacia, extrayendo las principales conclusiones estudiadas en todo el mundo, acompañándolo de datos concretos de otras regiones plurilingües. Para focalizar la atención en el centro del problema, se profundiza en el estudio de los valores propios de la comunidad balear.

3.1. FRACASO ESCOLAR EN LAS COMUNIDADES MONOLINGÜES Y BILINGÜES DE ESPAÑA

En España, las Comunidades Autónomas con lengua cooficial son: Baleares y Cataluña con el catalán, Euskadi y Navarra con el vasco, Galicia con el gallego y País Valenciano con el valenciano. Todas ellas cuentan con su regulación específica en cuanto al uso y enseñanza de sus propias lenguas, de modo que al finalizar la etapa educativa los alumnos sean capaces de dominar el castellano además de la lengua que corresponde a cada región.

Aragón y Asturias son también bilingües. Aragón considera dos variedades, que tras su reciente modificación legislativa en el año 2013 son la lengua aragonesa propia de las áreas pirenaica y prepirenaica, el antiguo aragonés, y la lengua aragonesa propia del área oriental, el antiguo catalán. Asturias contempla en su Estatuto la enseñanza y protección del bable o lengua asturiana, aunque a día de hoy, legalmente no es considerada como oficial en el Principado.

Las políticas lingüísticas educativas son particulares en cada región (ver Anexo 3). La regulación en Baleares ya se ha expuesto anteriormente, el resto puede resumirse del siguiente modo (FETE-UGT. Gabinete técnico, 2006):

- El modelo lingüístico de la enseñanza en Cataluña es la “inmersión lingüística”.
- En Galicia existen unas materias que deben impartirse obligatoriamente en gallego en cada curso concreto y el resto debe regularse mediante el Proyecto educativo de cada centro, según su contexto sociolingüístico y respetando el equilibrio entre ambas lenguas.
- En el País Vasco, el Departamento de Educación es quien asigna el modelo que deberá usar cada centro en función de las características sociolingüísticas de sus zonas y de la elección de los padres, aunque actualmente se estudia la posibilidad de unificar las estrategias en una mixta, son tres los distintos modelos que existen, uno con el castellano como lengua vehicular, excepto para la materia de euskera; otro justo a la inversa, todo en euskera excepto la lengua castellana; y uno mixto que usa ambas lenguas como vehiculares.

- En Navarra se dan cuatro modelos, los mismos tres anteriores, más uno completamente en castellano, y es la Administración educativa quien, según las peticiones de los centros y la voluntad de los padres, define a cada uno la opción a seguir.
- En el País Valenciano se aplica un bilingüismo flexible, ajustando el diseño particular de cada centro según la regulación específica de los territorios de predominio lingüístico.

Una vez conocidos los modelos de cada región, se analizan los datos educativos de estas comunidades. En primer lugar, se tiene en cuenta el ranking de excelencia educativa, informe que compara periódicamente las políticas educativas por Comunidades Autónomas y las ordena según un modelo de medición de las mejores prácticas. En él se valoran 58 indicadores que se agrupan en 9 áreas: escolarización, resultados: graduación, resultados: idoneidad, abandono educativo temprano, educación e iniciativa social, gasto público, profesorado, recursos complementarios y eficiencia del gasto. Según el análisis del año 2011, dos comunidades bilingües son quienes lo lideran, el País Vasco y Navarra, y en cambio, Baleares se encuentra en penúltimo lugar (Profesionales por la ética, 2011).



Tabla 6. Ranking de excelencia educativa por C.C.A.A.

En segundo lugar, y recordando los indicadores del fracaso escolar nombrados anteriormente, es imprescindible valorar las cifras de abandono educativo temprano. En este caso se han comparado los valores de las comunidades monolingües con los de las bilingües. Es destacable apreciar que de las cinco comunidades con menos abandono, cuatro son bilingües, País Vasco, Navarra, Asturias y Aragón. Las cifras de las dos primeras son prácticamente similares a la media europea; tres se sitúan en torno a la media española, Galicia, Cataluña y Valencia; y Baleares es la tercera comunidad con los valores más elevados de abandono educativo temprano.

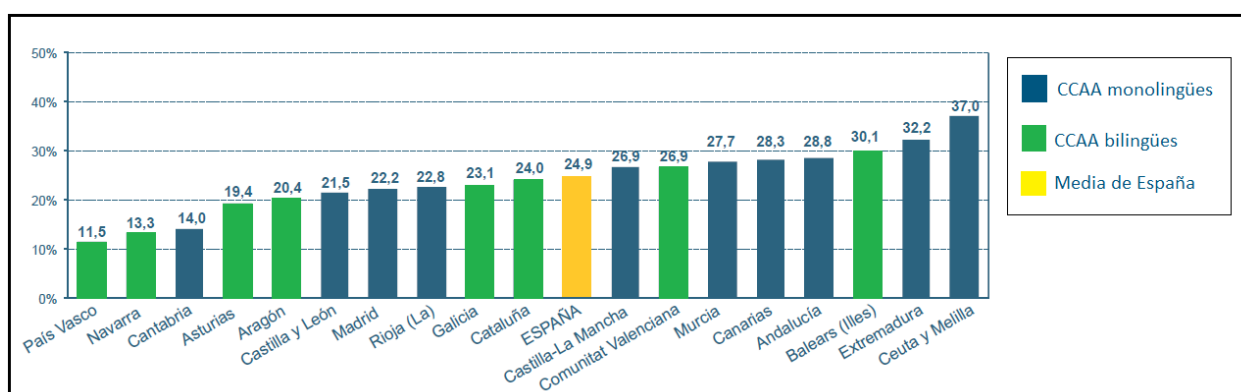


Tabla 7. Abandono educativo por C.C.A.A. monolingües y bilingües

Por otro lado, se analizan los resultados académicos de los alumnos en las distintas comunidades autónomas a partir de los datos del informe internacional PISA 2012 que facilita el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013c). Se comparan las cifras obtenidas por los alumnos de comunidades bilingües con las de las monolingües en tres áreas: matemáticas, comprensión lectora y ciencias, para determinar si el estudio de una segunda lengua puede tener efectos en el resto de materias. Debe recordarse que no todas las comunidades participaron en este informe, lo que hace que no se tengan datos de una de las bilingües, la Comunidad Valenciana.

En cuanto a las pruebas de matemáticas, en general, la puntuación es baja comparándola tanto con la media de la Unión Europea, como con la de la OCDE que incluye también países como Corea, Japón, Canadá, Estados Unidos y México. Aun así, tomando de referencia la media española, todas las comunidades bilingües superan este valor, a excepción de las Islas Baleares, que queda nueve puntos por debajo.

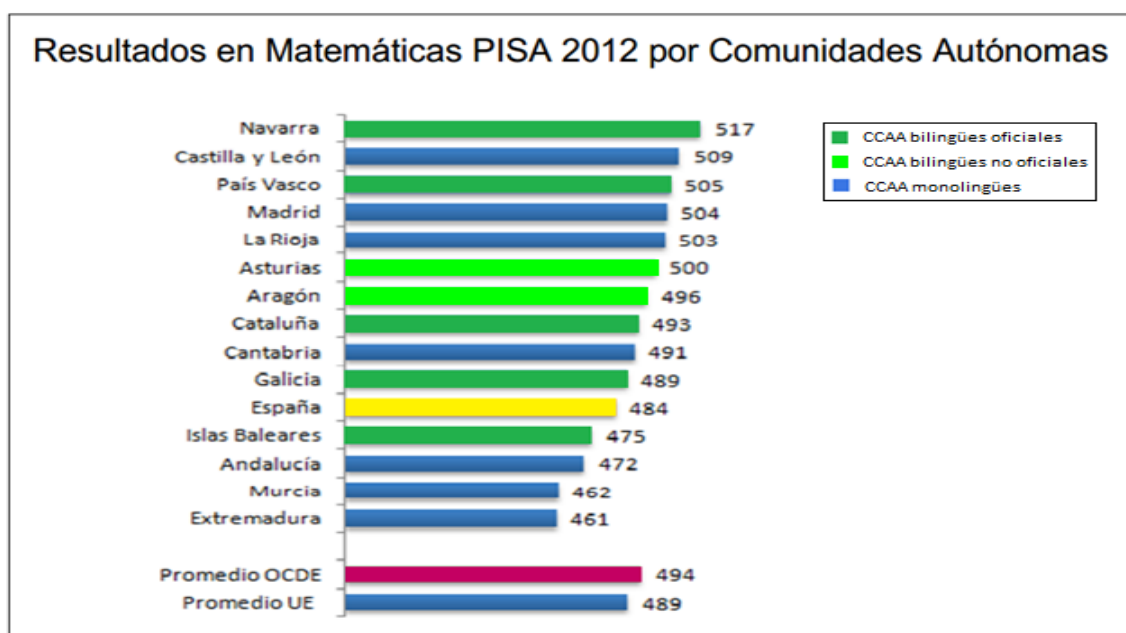


Tabla 8. Resultados matemáticos del Informe PISA 2012 por C.C.A.A. monolingües y bilingües

Los resultados en comprensión lectora en las comunidades autónomas bilingües son, una vez más, todos más altos que los de la media española, exceptuando en Baleares, pero cinco de las otras seis regiones incluso tienen valores superiores a la media de la OCDE.

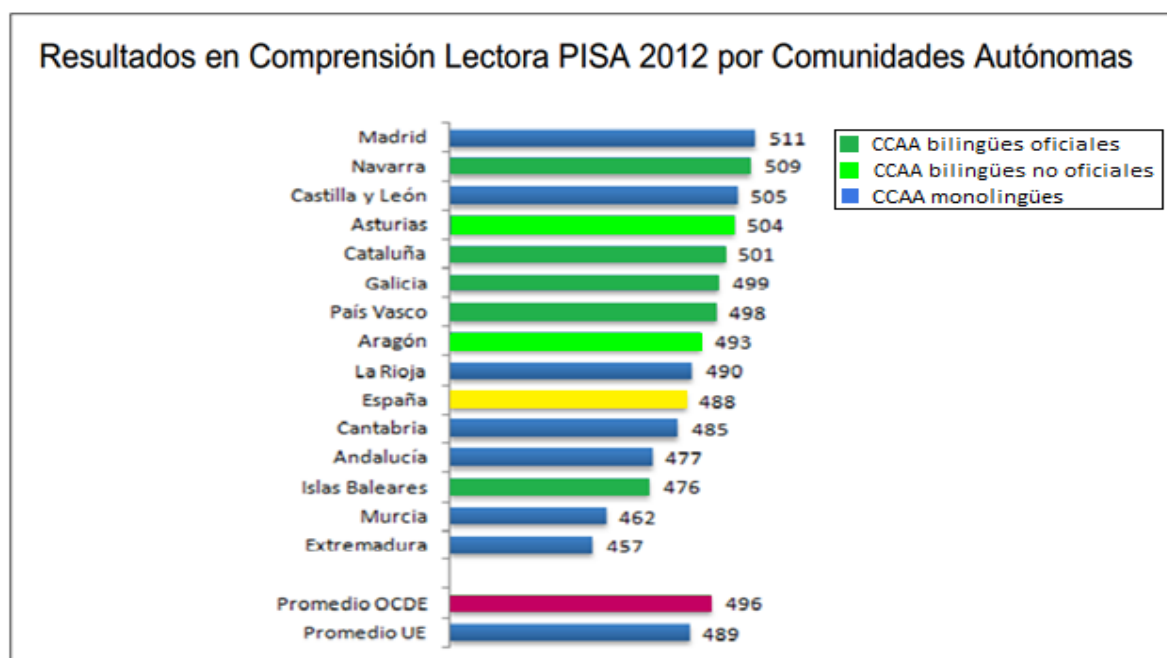


Tabla 9. Resultados de comprensión lectora del Informe PISA 2012 por C.C.A.A. monolingües y bilingües

Analizando los conocimientos en ciencias se revela que Cataluña acompaña en esta ocasión a Baleares obteniendo cifras inferiores a la media del país, pero el resto de comunidades bilingües se sitúan por encima de ésta.

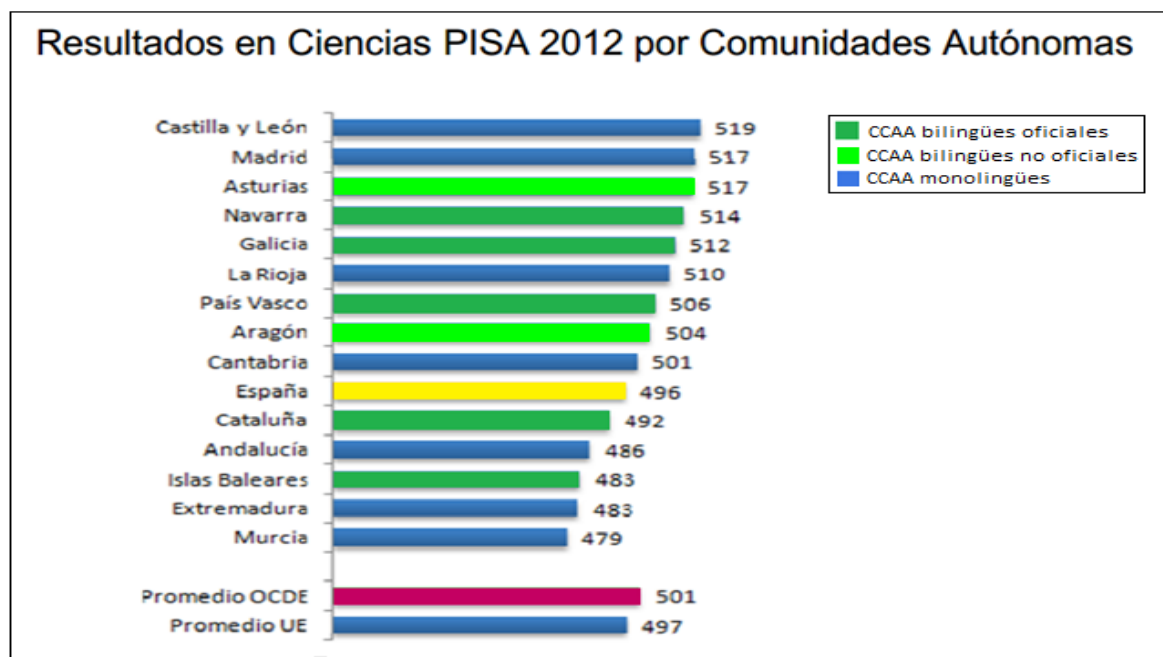


Tabla 10. Resultados en ciencias del Informe PISA 2012 por C.C.A.A. monolingües y bilingües

En fin, los datos estadísticos demuestran que no puede atribuirse una relación causal entre los malos resultados académicos y el bilingüismo. Según el ranking inicial se puede afirmar que la excelencia educativa no tiene una relación negativa con las comunidades autónomas en donde se habla más de una lengua, ya que dos de ellas lo lideran. Tampoco puede establecerse una relación directa entre bilingüismo y abandono educativo temprano, ya que no se concluye que en las comunidades que hablan dos lenguas los valores de abandono sean más altas que en las que solo hablan una. Y atendiendo al informe PISA 2012, la mayoría de comunidades autónomas bilingües obtienen en las tres pruebas puntuaciones más altas que la media española, por lo que no pueden relacionarse los bajos rendimientos académicos con el bilingüismo. Y por el contrario se evidencian también los valores más bajos de las pruebas en comunidades monolingües, como por ejemplo Murcia y Extremadura.

Además de concluir que esta relación no se ve directamente influenciada, las cifras analizadas alarman sobre la mala situación de la comunidad de las Islas Baleares en todos los sentidos, ya que no iguala ni supera la media española en ninguna ocasión.

3.2. RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

La inmersión lingüística se caracteriza por “promover la idea de educar a los alumnos en la lengua minorizada, como modelo más válido para garantizar su normalización” (Strubell y Andreu, 2011, p. 9). El Centro Virtual Cervantes (1997-2014) la define como “el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes”, donde L1 o lengua primera es la lengua familiar o dominante y L2 la que se aprende en segundo lugar. Arnau (1992) afirma que “la mayoría de estudios que se han llevado a cabo han evaluado el conocimiento de las dos lenguas presentes en el programa, el rendimiento académico y las actitudes de los alumnos escolarizados en estas lenguas” (cit. por Secretaria de Polítiques Educatives, 2004, p. 4).

3.2.1. Estudios sobre la inmersión lingüística

Las conclusiones más determinantes de los autores que han valorado los resultados de la inmersión lingüística, tanto en el extranjero, como en España se reúnen a continuación (Universitat Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, 2013):

- Los resultados en rendimiento académico en matemáticas y ciencias son muy similares en alumnos que siguen el programa regular comparándolos con los que siguen una inmersión lingüística (Thomas, Collier y Abbot, 1993, cit. por Sierra, 1994; Serra, 1997; Secretaria de Polítiques Educatives, 2004; Genesee, 2006; Arnau, 2011).
- El dominio de las dos lenguas que conviven en un mismo territorio son también similares comparando los resultados entre estos distintos grupos de alumnos, aunque los alumnos de inmersión lingüística usan más la L2 que los otros, incluso la conocen mejor (Genesee, Lambert y Holobow, 1986; Vila, 1995 y Serra, 1997, cit. por Secretaria de Polítiques Educatives, 2004; Cummins, 1987 cit. por Sierra, 1991).
- La identidad de origen hacia su cultura materna se mantiene en alumnos participantes de inmersión lingüística en L2 y demuestran actitudes más positivas y respetuosas hacia el otro grupo lingüístico y cultural. (Genesee, Lambert y Holobow, 1986; Secretaria de Polítiques Educatives, 2004; Lapresta, Huguet y Janés, 2010).

En definitiva, todos los datos analizados indican que “la inmersión lingüística no provoca ningún problema en el alumnado castellanoparlante ni inciden de forma negativa en su nivel lingüístico” (Arnau et al.; Bel et al.; Boixaderas et al.; Guasch; Guasch et al.; Ribes; Vila; cit. por Què diu la recerca sobre la immersió lingüística, 2012) (Juan; Lambert; Lasagabaster cit. por Universitat Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, 2013).

Aun así, es interesante tener en cuenta las circunstancias ideales que se describen para que la inmersión lingüística represente realmente una situación favorable de aprendizaje: la “valoración y prestigio social de la L1, el desconocimiento de la L2 por parte de los escolares, profesorado bilingüe con buen conocimiento tanto de la L2 como de la lengua del alumnado (L1), etc.” (Huguet, Chireac, Ianos, Janés, Lapresta, Navarro y Sansó, 2011). Así, las condiciones específicas de la comunidad (con un 17,7% de alumnos extranjeros escolarizados en la educación pública) hacen que resulte imposible que los profesores dominen las múltiples lenguas de los alumnos, aspecto fundamental en el programa de inmersión lingüística. Además, “el éxito de estos programas se relaciona con su carácter voluntario y con el empeño de asegurar, además del aprendizaje de la segunda lengua, el dominio de la propia lengua” (Vila, 1999, p. 154), para ello la inmersión nunca debe obligar al alumno a usar la L2, lo que implica esta necesidad del profesorado de dominar las lenguas maternas del alumnado, porque en caso contrario, se ven obligados a aprender la L2 por necesidad, no por propia voluntad y esto puede provocar efectos contrarios a los deseados, como el fracaso escolar y la exclusión social. Vila (1999) lo describe como una situación a la que se ven ligados los alumnos de etnias minoritarias y la identifica como “submersión lingüística, programa de cambio de lengua hogar-escuela, al igual que la inmersión lingüística, pero que, en ningún caso, tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el currículum ni en su práctica educativa” (p. 156). Por otro lado, otra dificultad para el buen desarrollo de este modelo lingüístico es la heterogeneidad lingüística que puede presentarse en un aula de esta región, con algunos inmigrantes de escolarización temprana, otros, tardía, etc.

Todas estas condiciones podrán transformar una situación favorable de rendimiento académico en una totalmente contraria de fracaso escolar, dándose la paradoja de que pueda perfectamente desarrollarse su convivencia, coexistencia simultánea. Por un lado, los alumnos baleares con el castellano como lengua materna gozan de las condiciones ideales del programa de inmersión lingüística en catalán, pero por otro lado, debería analizarse específicamente la situación de cada clase con alumnos extranjeros y valorar si realmente el maestro domina sus lenguas maternas para que también ellos puedan participar de una inmersión positiva, y no de una *submersión*.

Estos matices deben tenerse en cuenta para marcar claramente el límite entre inmersión y *submersión* y no entrar nunca en el campo contrario, ya que supondría un desastre académico importante.

3.2.2. La inmersión lingüística en el extranjero

La región de Canadá ha sido evaluada en múltiples ocasiones para estudiar el efecto de la inmersión lingüística de sus alumnos y es usada de referencia por numerosos autores que investigan sobre el tema.

Precisamente en Canadá, en la Provincia de Quebec, Comunidad de St. Lambert se dio el “primer programa de inmersión implantado con éxito” (Genesee, Lambert y Holobow, 1986). Fue diseñado por dos expertos lingüistas para mejorar las competencias lingüísticas francesas de un grupo de niños de habla inglesa de esa región, a petición de padres preocupados por el bajo nivel de francés con el que finalizaban el graduado escolar los niños en las escuelas inglesas públicas, donde enseñaban francés diariamente durante periodos de 20-30 minutos de duración. Se empezó implantando el programa de inmersión en una clase experimental de Jardín de Infancia, donde toda la instrucción curricular desde ese curso hasta los dos primeros grados se hacía en francés y se introducía el inglés posteriormente para enseñar sus fundamentos, una hora al día. Se evaluaron los niveles de competencia tanto en inglés como en francés, comparando los alumnos del programa de inmersión con los de otros programas educativos. Los primeros tenían resultados inferiores en nivel de inglés antes de la introducción de la enseñanza de la lengua inglesa, pero una vez iniciada los resultados se igualaban. En francés los resultados eran muy buenos, similares a los de los nativos excepto en lenguaje oral y gramática. Al finalizar la escolarización las valoraciones eran muy buenas, los alumnos habían adquirido un bilingüismo funcional, enriquecido su rendimiento académico y ampliado su aprecio hacia la cultura y personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje (Cziko, Holobow y Lambert; Genesee; Lambert y Tucker; cit. por Genesee, Lambert y Holobow, 1986).

A partir de esta exitosa experiencia se extienden variantes de este innovador programa en todo el país, pero también en otras regiones alrededor del mundo entero: Finlandia, Irlanda, Gales... Se convierte en el programa de referencia de bilingüismo gracias a sus beneficios pedagógicos.

3.2.3. La inmersión lingüística en Cataluña

Ante los programas más radicales de política lingüística educacional, una inmersión lingüística total, modelo actual en Cataluña en prácticamente todas las escuelas, donde usan el catalán como lengua vehicular en todas las materias excepto en lengua castellana, pueden surgir ciertas cuestiones clave que ponen en duda la eficiencia de este modelo.

Para resolver algunas de las cuestiones más discutidas, se presentó en el *Institut d'estudis Catalans* (IEC) el estudio “Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica” el cual

plantea y responde una serie de apartados clave, basándose en los trabajos de búsqueda empírica más recientes sobre el tema, que se resumen a continuación (Aparici, Arnau, Bel, Cortès-Colomé, Pérez y Vila, 2011):

1. ¿Los alumnos castellanoparlantes acaban la escolarización obligatoria con déficits en los conocimientos escolares por culpa del hecho de estudiar en una lengua –la catalana– que no es la suya?

Las diferencias en los resultados no parecen relacionadas con la lengua de escolarización sino con otras variables implicadas en la práctica educativa y la organización escolar. Un buen ejemplo es la equiparación de los resultados del alumnado castellanoparlante de Catalunya con el de la Comunidad de Madrid en las pruebas evaluadas.

2. Los alumnos del sistema educativo catalán, ¿tienen déficits en los conocimientos escolares en comparación con alumnos de otros contextos?

No tienen déficits en los conocimientos escolares por el hecho de seguir un programa en el que el catalán es la principal lengua vehicular (...) Hay algunas evidencias en sentido contrario (...) y contradicciones entre resultados (...) pero las evidencias mostradas sí que son más que suficientes en este primer sentido.

3. ¿Los alumnos terminan la escolarización obligatoria con déficits en los conocimientos de castellano por el hecho de estudiar (principalmente) en lengua catalana?

Se demuestra que los jóvenes catalanes saben tanto o más castellano que los del Estado español.

4. ¿Los alumnos castellanoparlantes (y de otras lenguas) acaban la escolarización obligatoria con (importantes) déficits en los conocimientos de catalán si no estudian (principalmente) en lengua catalana?

El conocimiento de catalán del alumnado extranjero depende en un grado muy elevado de su contacto con el catalán. Así que si fueran escolarizados en castellano sus resultados en catalán serían muy deficitarios.

5. ¿Las personas que han adquirido un buen dominio de dos lenguas de manera precoz tienen más facilidad para aprender otra lengua, comparadas con las personas monolingües?

Se demuestra que un dominio alto de bilingüismo (...) permite beneficios a la hora de aprender una tercera lengua.

6. ¿Hay pruebas de que las personas que han adquirido un buen dominio de dos lenguas de manera precoz tienen ventajas cognitivas, comparadas con las personas monolingües?

El impacto positivo del bilingüismo en el desarrollo cognitivo es claro (...), sobre todo en el control atencional y en la flexibilidad cognitiva.

Estas conclusiones han sido demostradas también por otros autores que han avalado los resultados positivos de la inmersión lingüística en Cataluña, tales como Bel et al.; Arnau et al.; Serra; Serra y Vila (cit. por Secretaria de Polítiques Educatives, 2004, p. 15).

3.3. RESULTADOS ACADÉMICOS EN LAS ISLAS BALEARES

3.3.1. Nivel lingüístico del alumnado al estudiar en catalán

En el caso de las Baleares, como ya se ha explicado anteriormente, la regulación que existía hasta el momento era más flexible, permitía múltiples opciones. Los últimos datos recogidos cifran que, en el mayor de los casos, en concreto un 70% de centros, se aplicaba un programa de inmersión lingüística (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) (ver Anexo 3).

Según los estudios realizados en el año 2012 por del *Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu*, IAQSE y recopilados en el informe *Sobre el model lingüístic escolar de les Illes Balears*:

Los grados de logro de la competencia en comunicación lingüística en lengua castellana son iguales o superiores a los grados de logro del catalán, en contra de la apreciación errónea de que la enseñanza del catalán o en catalán ha impedido el desarrollo de las habilidades lingüísticas del castellano y ha hecho que este no se conozca adecuadamente (Universitat Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, 2013, p. 8).

Al analizar los datos específicos recogidos en el anterior informe sobre la competencia en comunicación lingüística en lengua castellana del alumnado de 4º curso de Primaria con los de la competencia lingüística en lengua catalana, podemos apreciar que existen variaciones en los distintos ítems, unas veces favoreciendo a la lengua castellana y otras a la catalana, pero estas diferencias no son superiores a 2 puntos en porcentaje, es decir, que no son significativas.

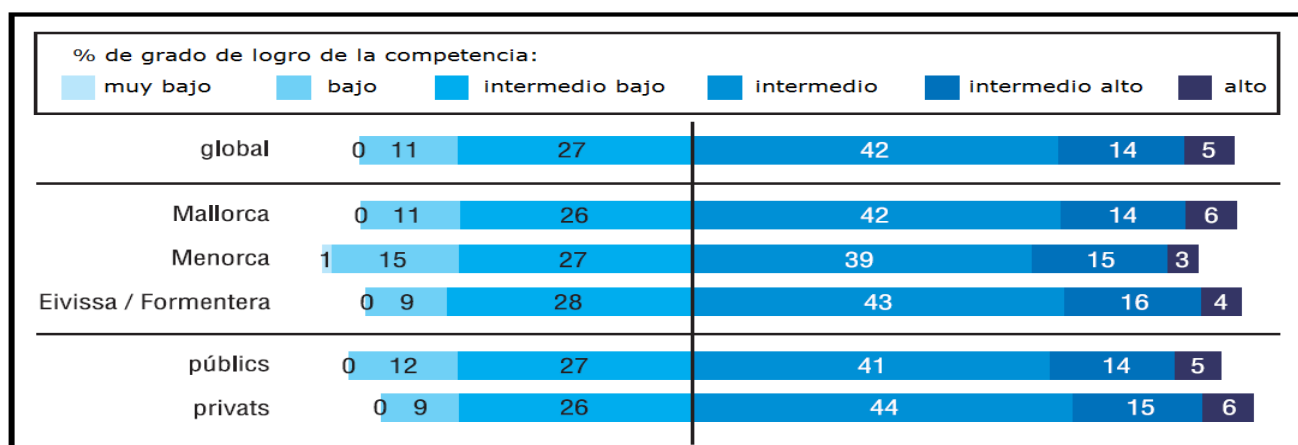


Tabla 11. Evaluación del nivel de competencia en lengua castellana en Baleares (2010-2011)

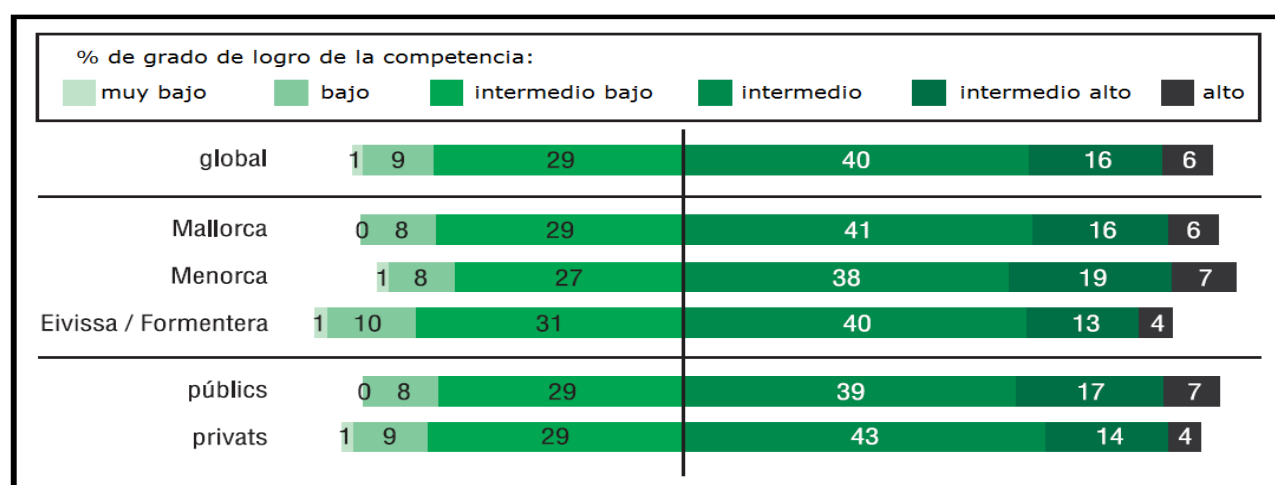


Tabla 12. Evaluación del nivel de competencia en lengua catalana en baleares (2010-2011)

3.3.2. Rendimiento académico en materias no lingüísticas del currículo

En este sentido ha sido imposible realizar un estudio comparativo entre los resultados en materias no lingüísticas de los alumnos de la región que estudian de acuerdo con un modelo de inmersión, frente a los que siguen el modelo con el castellano como lengua vehicular, porque no existe el registro de estos datos.

Si, como alternativa, se comparan este tipo de datos de la comunidad con los obtenidos en el resto del estado español, resultan obvios los niveles deficitarios de Baleares, que ya se han comentado en diversas ocasiones a lo largo de este trabajo, pero resultaría especulador ligarlos al modelo lingüístico sin pruebas objetivas de ello.

En sentido contrario, sí pueden nombrarse trabajos vinculados a otras regiones que relacionan los resultados académicos en asignaturas no lingüísticas con el modelo de aprendizaje lingüístico. Uno

de los estudios más importantes y completo es el que hizo Serra (1997) en materia de matemáticas, mediante la prueba “*Learning Mathematics*” en niños de 4º de primaria, comparando los que seguían programas de inmersión con los que no, en el que concluyó que los primeros no presentaban ningún tipo de déficit, sino que incluso obtenían puntuaciones algo mayores (Universitat Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, 2013).

3.4. APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Al tratar de analizar estudios que unen el aprendizaje de la lengua extranjera con el rendimiento y los resultados académicos, se hace difícil encontrar investigaciones que coincidan en describir y comparar las situaciones que se han vivido en las Baleares con las que se vivirán, es decir, que estudien los resultados escolares en lengua inglesa en una educación más tradicional, como sería el caso del modelo que se seguía con el Decreto de Mínimos, comparándolos con los obtenidos a través de una metodología de uso de la lengua extranjera como lengua vehicular de enseñanza (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE), modelo actual con el TIL.

A continuación se presentan algunas conclusiones relacionadas con el tema. Cenoz (s/f.) advierte de los beneficios y, a su vez, de las limitaciones en esta cuestión, afirmando que “las investigaciones sobre trilingüismo temprano en contextos naturales parecen indicar que no existen problemas cognitivos derivados de la adquisición simultánea de tres lenguas pero todavía son muy escasas las investigaciones en esta área (Quay, 2001)” (p. 3), y añade:

Todavía no sabemos si los niños que participan en proyectos de aprendizaje temprano de una tercera lengua superarán en años posteriores el nivel actual de competencia alcanzado por alumnos que han comenzado a aprender la tercera lengua más tarde y tampoco si mantendrán sus actitudes y motivación positivas hacia el aprendizaje del inglés (p. 7).

Navés y Muñoz (2000) afirman que el AICLE “resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas” (p. 2), y lo amplían diciendo que: “empezando con pequeñas dosis de AICLE, se puede llegar muy lejos para satisfacer las ansias de los jóvenes por aprender a resolver problemas y comunicarse eficazmente en un idioma” (p. 7). Pérez (2012) está también de acuerdo, no solo en el hecho de que esta metodología facilite la adquisición de la lengua extranjera, sino que además añade que será beneficioso para el crecimiento personal de los estudiantes.

A través de un estudio experimental, Grisaleña, Alonso y Campo (2008) comprueban el grado de eficacia de estos modelos en los que la lengua inglesa se usa como lengua vehicular de enseñanza, basándose en los centros de educación Secundaria del País Vasco que participan en la Experiencia Plurilingüe (EP). De su investigación concluyen que:

En todos los casos se manifiesta que el nivel conseguido por el alumnado que cursa las asignaturas en inglés es similar al que lo hace en la lengua de instrucción habitual. Si este criterio lo aplicamos a la asignatura Inglés, se afirma que el nivel de conocimientos alcanzados es claramente superior en los alumnos/as de la EP (...) Además, se señala que el rendimiento académico del alumnado en los grupos que participan en la experiencia es superior al de los otros grupos (p. 97).

En definitiva, tras la exposición de los análisis investigados para establecer una relación entre las políticas educativas lingüísticas y el rendimiento escolar en la región de las Islas Baleares, incluso ampliando la visión del tema, extendiendo el estudio a situaciones específicas del resto del mundo, se extraen una serie de conclusiones que se especifican a continuación, en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Tras analizar las dos ideas fundamentales de este Trabajo: el fracaso escolar y las políticas lingüísticas educativas, y contextualizar ambas en el ámbito actual de las Baleares, se ha pretendido concluir si realmente es posible relacionarlos directamente, tras estudiar las investigaciones realizadas hasta el momento y comparar los datos más significativos que éstas arrojan.

Atendiendo al primer objetivo específico del Trabajo, se han reunido y examinado los estudios sobre el fracaso escolar en las Islas Baleares, de los que se extrae que la influencia de los factores socioculturales y económicos son considerados como los más relevantes para la calidad y los resultados educativos, destacando la facilidad de acceso al mercado laboral (sobre todo en el sector del turismo y la construcción), el elevado número de alumnos extranjeros que estudian en el sistema educativo balear, y la escasa dotación económica que recibe la comunidad para gastos educativos. Ninguno de estos puede considerarse exclusivamente determinante del rendimiento académico de la región, sino que es imprescindible al hablar de “fracaso escolar” tener en mente su comprensión multidimensional. Aun así, se ha constatado que entre estos principales factores causantes de los malos resultados académicos no se consideran específicamente las políticas educativas lingüísticas. Esto nos aporta una primera evidencia para contradecir la declaración del *Govern* y afirmar que la atribución de la causa del fracaso escolar balear al modelo de la inmersión lingüística no es, al menos, del todo cierta.

Con respecto a estas principales posibles causas del fracaso escolar balear, debe apreciarse que la facilidad de acceso temprano al mercado laboral hoy en día, está mucho más limitada debido a la crisis económica que se vive mundialmente, por lo que no supone un problema tan esencial de la cuestión. Por otro lado, la escasa dotación económica con la que cuenta la comunidad depende en buena medida del Gobierno Central, y difícilmente se puede plantear una solución a nivel de la Comunidad Autónoma. Lo que sí puede y debe hacerse es estudiar muy minuciosamente la gestión de este dinero, y consultar con expertos su destino más conveniente. En cuanto al tema de la influencia del elevado número de alumnos extranjeros en el fracaso escolar de las Islas Baleares, se concluye que, en efecto, puede resultar un gran hándicap para el adecuado rendimiento académico si no se adapta el trabajo escolar a las circunstancias específicas de cada aula: “existe suficiente base empírica para aseverar que las dificultades en la adquisición de la lengua de la escuela y el fracaso escolar se ceban de manera especial en este colectivo” (Huguet et al., p. 142, refiriéndose a los inmigrantes). Según Cummins, en Canadá los niños extranjeros “precisan entre cinco y siete años para acercarse a un nivel académico de esa lengua equivalente al de sus iguales anglófonos” (cit. por Huguet et al., 2011, p. 143). Además, al existir tantos alumnos con diversas lenguas maternas en una misma aula, se degrada el concepto de “inmersión lingüística”, transformándose en una situación de “submersión lingüística”, como hemos visto que afirma Vila (1999). Todo ello hace muy complicado adecuar una solución para esta situación. Lo ideal sería agrupar a los alumnos extranjeros según sus lenguas maternas y formar al profesorado capacitándolo para comunicarse con todos los niños en sus lenguas propias, pero en *les Illes* conviven unas 160 lenguas y la variedad a la que deberían enfrentarse los docentes sería inmensa. Sí sería interesante a este respecto adoptar estrategias de mejora de comunicación y facilitar el intercambio de información a través de otros soportes, en especial en los cursos iniciales, como, por ejemplo, introducir en clase trabajos de fomento de la cultura propia de cada alumno y actividades colectivas en las que cada uno deba usar su lengua materna.

Desde la “multicausalidad” del fracaso escolar balear es importante valorar todas las perspectivas para hallar una buena solución, sobre todo trabajando para mejorar cada uno de los aspectos que puedan influenciar no solamente negativamente, sino también potenciar los que lo hagan de forma positiva. Es algo muy complicado, pero que ya se está haciendo de forma individual en todos los centros, porque cada docente que se autoevalúa y se plantea nuevos retos está trabajando en ese sentido. Lo que sería muy bueno es que desde las instituciones se reconociera y se impulsaran estas actitudes para poder, a partir de estos pequeños cambios, lograr no solo una mejora individual, sino también global, que lograra repercutir favorablemente en la educación de la región.

Por otra parte, y retomando la acusación de que la inmersión lingüística es la causa del fracaso escolar balear, hay que concluir que esta afirmación no está fundamentada, ya que son muchos y variados los estudios sobre los resultados de los programas de inmersión lingüística alrededor del

mundo entero y son muy buenos. Esta primera experiencia partió del Canadá y ha logrado llegar hasta todos los rincones del planeta, siendo considerada una de las mejores opciones de aprendizaje de una segunda lengua que se halla en situación de desventaja en su entorno social con respecto a la primera. En este sentido, todas las investigaciones de expertos examinadas respaldan la influencia positiva de este modelo lingüístico. La inmersión lingüística no es la causa del fracaso escolar en Baleares. Aun así, debe recordarse que no puede sobrepasarse el límite inmersión-submersión, tal y como dice Vila (1999).

Recordando el segundo objetivo específico referente al conocimiento de la normativa lingüística educativa balear, debemos recapitular que el modelo lingüístico que el antiguo Decreto posibilitaba era muy variado y acogía infinidad de proyectos lingüísticos de centros, desde una inmersión lingüística total en catalán, a una parcial, con infinitas combinaciones. En este sentido, para ser exactos, al analizar los resultados académicos debería considerarse cada centro en concreto, relacionando su proyecto específico con sus propios resultados y no englobarlos todos en un mismo modelo. No existe tal correlación registrada, sino que las investigaciones recogen todos los datos juntos, sin diferenciar cada escuela, lo que hace que no puedan atribuirse estos valores estrictamente al modelo de inmersión lingüística, ya que un 30% de centros de las Islas no realizaban la inmersión lingüística. Aunque esta característica pueda parecer en un principio una limitación, por dificultar el estado real de la cuestión sobre la relación directa entre el modelo lingüístico y el fracaso escolar, al hacer que el análisis de los centros no pueda considerarse exacto, debe valorarse como una parte positiva, porque posibilita la adaptación individual de cada escuela a sus características. A partir de una misma normativa legal cada centro educativo puede organizarse en función de sus necesidades específicas y así afrontarse a las distintas realidades sociolingüísticas que existan en el territorio. Tal y como se ha advertido anteriormente, el papel de los docentes en este proceso es primordial, porque ellos viven el día a día en el aula, ideando actuaciones para mejorar el aprendizaje de sus alumnos y son los primeros en detectar signos de alerta y buscar actuaciones ante ellos. Esta individualidad también la ofrece, aunque en menor medida, el nuevo decreto del TIL que permite a cada centro decidir qué materias impartirá en cada lengua, siempre respetando los porcentajes establecidos. Esta flexibilidad de las leyes es una característica primordial que se ha querido resaltar y agradecer en este Trabajo, ya que es la llave que permite a los docentes abrir la puerta de la investigación hacia la mejora.

En otro sentido, reanudando el siguiente objetivo, es inevitable repasar las conclusiones que se presentan del estudio de otras regiones. Dentro del propio territorio español, el análisis realizado de los resultados académicos distinguiendo entre las comunidades autónomas bilingües de las monolingües, demuestra claramente que no puede establecerse una relación directa entre los malos resultados académicos y el bilingüismo, ya que las comunidades con mejores puntuaciones son precisamente bilingües. Y por el contrario, se evidencia que tampoco existe una relación entre

resultados académicos positivos y bilingüismo, ya que por ejemplo, las Baleares no logran superar ni igualar la media española, sino que se sitúan entre las tres comunidades con peores valoraciones estatales. Es decir, no podemos unir el rendimiento escolar con el bilingüismo, ni positiva ni negativamente. Los datos se acogen a la característica lingüística común de estas regiones, pero no pueden englobarse todas en un mismo perfil, ya que no todas las comunidades bilingües aplican en su totalidad un mismo modelo lingüístico educativo, por el contrario, se cometería el mismo error de generalización que se ha descrito antes en el análisis de los modelos lingüísticos educativos de los centros de las Islas. Sería incorrecto exponer la conclusión de estos estudios con toda evidencia, sin haber mencionado estas limitaciones.

En este Trabajo se ha comprobado que no es correcto afirmar que el fracaso escolar balear está relacionado con las políticas lingüísticas educativas desarrolladas hasta ahora. Asimismo, se hace obvia la mala situación de Baleares en cuanto a resultados académicos, lo que hace imprescindible buscar soluciones a este problema. Recordando las recomendaciones anteriores de enfocar la cuestión multidimensionalmente, es indispensable que cualquier futuro análisis y cualquiera posible solución sean tratados como parte de un todo. Es decir, no puede descubrirse el causante definitivo del fracaso escolar balear, ni de otra región mundial, porque no existe uno único, e igualmente, tampoco podrá revelarse una sola solución. Esta visión tiene ventajas e inconvenientes. Desgraciadamente, la variedad de causas complica mucho su estudio, cuantos más posibles orígenes tenga el problema, más difícil será solucionarlo, se necesitarán múltiples enfoques para encararlo. Pero, afortunadamente, el hecho de poder dividir la cuestión en diversas partes, a su vez facilita su manejo, y aunque implique muchos recursos y sea un proceso muy lento, pueden tenerse varias líneas de investigación abiertas simultáneamente, sin que una perjudique al resto.

Por otro lado, y atendiendo a otra inquietud que ha promovido al *Govern* a impulsar este conflictivo cambio legislativo, debe considerarse el aprendizaje de la lengua extranjera como objeto clave a tratar. En este sentido no pueden ignorarse los estudios que demuestran la eficiencia del aprendizaje mediante AICLE, método impuesto con el TIL. Múltiples investigaciones demuestran que se consigue un mejor dominio de la lengua inglesa sin perjudicar al de las materias que se imparten en esa lengua. Por lo que, en un principio, cabe deducir que podría resultar un método positivo para la comunidad educativa balear. Pero no puede olvidarse la mala situación en cuanto a resultados académicos en la que se encuentra Baleares, esto no significa que sea un motivo para no poner en práctica su aplicación, sino que cualquier mínimo cambio educativo puede comportar inmensas consecuencias, positivas o negativas, por lo que debe estudiarse en detalle antes de ponerse en práctica, algo que de momento no han tenido en cuenta los promotores del TIL.

En definitiva, todos los métodos de aprendizaje causan, evidentemente, una influencia en el rendimiento académico, la mayoría, tienen sus influencias positivas y sus limitaciones, lo que ya se

ha presentado anteriormente con la inmersión lingüística, la enseñanza monolingüe y el AICLE. Por lo tanto, la política educativa lingüística, que es la que marcará cuál de los métodos debe usarse, tiene una influencia en los resultados educativos, y por lo tanto, también en el fracaso escolar. Pero, debe tenerse muchísima precaución al afirmar que es la causante de ello, y recordar siempre que ante al importante problema de fracaso escolar en la región balear existen múltiples factores causales. Lo que implica una gran concienciación de todos los expertos en educación y, sobre todo, un trabajo muy duro, siempre en equipo, hacia su solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, M. T. y Salvà, F. (2009). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, (351), pp. 185-210. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_08.pdf
- Amer, J. (2011). Educación y sociedad turística en Baleares. Las políticas públicas educativas ante el impacto de la economía de servicios turísticos en el abandono escolar. *Investigaciones Turísticas*, (2), pp. 66-81. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de <http://www.investigacionesturisticas.es/iuit/article/view/17/56>
- Amer, J. y Pascual, B. (2013). *El abandono escolar prematuro en las islas baleares: estado de la cuestión*. Presentado en el XI Congreso español de sociología. Crisis y cambio: propuestas desde la sociología, Julio, Madrid. Recuperado el 25 de noviembre de 2013 de <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/770.pdf>
- Aparici, M., Arnau, J., Bel, A., Cortès-Colomé, M., Pérez, C. y Vila, I. (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: Gráficas Rey.
- Arànega, S. y Domènech, J. (2001). *La educación primaria: retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: GRAÓ. Recuperado el 11 de diciembre de 2013 de http://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=gVo8viJ7KPoC&oi=fnd&pg=PA3&dq=etapa+educacion+primaria+importancia&ots=Qf2imonb_t&sig=k49tWrNCCBjDpKRVyqdlF4A41Y#v=onepage&q=etapa%20educacion%20primaria%20importancia&f=false
- Auto judicial 207/2013, 6 de septiembre de 2013, que impone la entidad sindical “FETE-UGT ILLES BALEARS” contra el Consell de Govern de la CAIB. Recuperado el 27 de octubre de

2013 de http://www.fapamallorca.org/blog/wp-content/uploads/2013/09/20130906_TSJB_AUTO-TIL-UGT.pdf

Ballester, M. (2013). *El contenido lingüístico del derecho constitucional a la educación. El deber de conocer las lenguas oficiales de las comunidades autónomas y el derecho de elección lingüística en la primera enseñanza*. Presentado en el XI Congreso ACE La tutela judicial de los derechos fundamentales, Barcelona. Recuperado el 19 de diciembre de <http://www.acoes.es/congresoXI/pdf/M4Com-MariaBallesterCardell.pdf>

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, 225-256. Recuperado el 6 de noviembre de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2010/re201009.pdf?documentId=0901e72b81203eb7>

Calvo, L. (2012). *Fracaso escolar en tercer ciclo de primaria: propuesta de recuperación desde la Tutoría*. Trabajo de Fin de Grado de Magisterio, Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado el 6 de noviembre de 2013 de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/976/2012_11_05_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

Carabaña, J. (2004). *Ni tan grande, ni tan grave ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar*. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2006/jcarabana.pdf>

Carabaña, J. (2010). Tres medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar. *CEE Participación Educativa*, (15), pp. 142-150. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carabana-morales.pdf>

Carrasco, J. B., Javaloyes, J. J. y Calderero, J. F. (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Cenoz, J. (s/f.). *El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de <http://es.scribd.com/doc/149794082/Cenoz-Article-n1>

Centro virtual Cervantes (1997-2014). Inmersión lingüística. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 9 de enero de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#i

Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, (362), pp. 562-593. Recuperado el 6 de

noviembre de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36221.pdf?documentId=0901e72b816fbac3>

Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

Comisión Europea (2011b). *La UE en pie de guerra contra el fracaso escolar*. Recuperado el 30 de noviembre de 2013 de http://ec.europa.eu/news/culture/110202_es.htm

Comisión Europea (2011c). *Comunicación de la comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:ES:PDF>

Comisión Europea. (2011a). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*. Comunicación de 31 de enero de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Recuperado el 30 de noviembre de 2013 de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf

Consell Econòmic i Social de les Illes Balears, CES (2010). *Memòria del CES sobre el treball, l'economia i la societat de les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado, núm. 311*, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ed. Morata. Recuperado el 18 de diciembre de 2013 de http://books.google.es/books?id=bqtp9arFQCIC&pg=PA174&lpg=PA174&dq=la+autonomia+del+profesorado+politica+educativa&source=bl&ots=6F5dGWIi-i&sig=oFH3nn4eJ_XcmbjJRdGUWmot_T4&hl=ca&sa=X&ei=tu-x

Cordero, J. M., Crespo, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, (362), pp. 273-297. Recuperado el 6 de noviembre de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36210.pdf?documentId=0901e72b816fbab8>

- D'Angelo, E., Benítez, L., Sobrino, M. R., Pozo, P., Rusinek, G., Caballero, M. A., Medina, A., García, J. y Sainz, M. (2006). *Fracaso escolar y competencias comunicativas*. Comunicación presentada en el III Congr s anual sobre fracàs escolar, Palma de Mallorca. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2006/fracaso.pdf>
- Decreto 15/2013, de 19 de abril, por el que se regula el tratamiento integrado de las lenguas en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, núm. 53, de 20 de abril de 2013.
- Decreto 52/2006, de 16 de junio, sobre medidas para fomentar la competencia ling stica en lengua extranjera. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, núm. 87, de 20 de junio de 2006. Recuperado el 22 de diciembre de 2013 de http://bibiloni.cat/legislacio/decret_trilinguisme.pdf
- Decreto 67/2008, de 6 de junio de 2008, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, núm. 83, de 14 de junio de 2008. Recuperado el 22 de diciembre de 2013 de <http://boib.caib.es/pdf/2008083/mp47.pdf>
- Decreto 92/1997, de 4 de julio, que regula el uso y la enseñanza de y en lengua catalana, propia de las Islas Baleares, en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares. *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*, 89, de 17 de julio de 1997. Recuperado el 22 de diciembre de 2013 de <http://boib.caib.es/pdf/1997089/mp11261.pdf>
- Docents pel sentit com . (2013). *Els efectes de l'aplicaci  del Decret de TIL*. Recuperado el 23 de diciembre de 2013 de <http://docentspelsentitcomu.jimdo.com/els-efectes-de-l-aplicaci%C3%B3-del-til/>
- El Mundo (2012, 6 de junio). El 13% de los padres eligen escolarizar a sus hijos en castellano. *El Mundo*. Recuperado el 26 de diciembre de 2013 de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/06/06/baleares/1339007828.html>
- Enciclopedia jurídica (2013). *Definición Decretos-leyes*. Recuperado el 26 de diciembre de 2013 de <http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/d/decretos-leyes/decretos-leyes.htm>
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Recuperado el 30 de noviembre de 2013

de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013/informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013b). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014. Educación*. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf

España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013c). *Resultados de España en PISA 2012*. Recuperado el 11 de enero de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2013/12/20131203-pisa/pisa-2012.pdf>

Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes, FAPA. (2013). *TIL. suport als directors expedientats*. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de <http://www.fapamallorca.org/til-suport-als-directors-expedientats/>

Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista iberoamericana de educación*, (50), pp. 131-151.

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa". Recuperado el 11 de noviembre de 2013 de <http://www.thefamilywatch.org/doc/doc-0141-es.pdf>

FETE-UGT. Gabinete técnico. (2006). *Modelos lingüísticos en la enseñanza en las comunidades autónomas con lengua cooficial*. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 de <http://www.feteugt.es/data/images/2006/DOCINF2oLOE.pdf>

Gabarró, D. (2010). *Fracàs escolar? La solució inesperada del gènere i la coeducació*. Lleida: Boira Editorial. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de http://organizacionesynuevoparadigma.com/boiraeditorial/ebooks/fracas_cat.pdf

Genesee, F. (2006). Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà, *Quaderns d'avaluació* (6), pp. 56-77.

Genesee, F., Lambert, W. E. y Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, (33), pp. 27-36. Recuperado el 9 de enero de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926352.pdf>

- Gobierno de las Islas Baleares. (2013). *Preguntas sobre el TIL*. Recuperado el 27 de octubre de 2013 de <http://til.caib.es/www/castellano/preguntas-y-respuestas-TIL/preguntas-y-respuestas.pdf>
- Gobierno de las Islas Baleares. Consejería de Educación y Cultura. Departamento de Inspección Educativa. (2009). II El sistema escolar de les Illes Balears, L'ensenyament en català als centres docents de les Illes Balears (Educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria) CURS 2008-2009. En *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2009* (pp.208-239). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia. Recuperado el 25 de diciembre de 2013 de http://dpde.uib.es/digitalAssets/220/220389_anuari09.pdf
- Govern de les Illes Balears (2013). *El Govern aprova un Decret llei que garanteix l'aplicació del TIL per al curs 2013-2014*. Recuperado el 26 de diciembre de 2013 de <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?lang=ca&codi=1597776&coduo=7>
- Grau, R., Pina, T. y Sáncho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (9), pp. 55-76. Recuperado el de 2013 de <http://hekademos.com/hekademos/content/view/151/32/>
- Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears, IAQSE. (2012). *Indicadors d'escolarització, E3, alumnat estranger, p.3*. Recuperado el 16 de diciembre de 2013 de http://iaqse.caib.es/documents/indicadors_2012/E3.pdf
- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, 0, p. 47-66. Recuperado el 9 de enero de 2014 de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/m_garau.pdf
- Ley 3/1986, de 29 de abril, de Normalización Lingüística de las Illes Balears, *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*, núm. 15, de 20 de mayo de 1986. Recuperado el 19 de diciembre de <http://bibiloni.cat/legislacio/LNLIB.htm>
- Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears. *Boletín Oficial del Estado*, num. 52, de 1 de marzo de 2007. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 de <http://web.parlamentib.es/RecursosWeb/DOCS/EstatutAutonomiaIB.pdf>
- Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. *Boletín Oficial del Estado*, num. 308, de 24 de diciembre de 1992. Recuperado el 19 de diciembre de <http://www.boe.es/boe/dias/1992/12/24/pdfs/A43863-43867.pdf>

- López, J. (1984). Investigación sobre el “fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la comunidad autónoma de Madrid”. *Revista de Educación*, (274), pp. 93-114. Recuperado el 28 de noviembre de 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70033/00820073003332.pdf?sequence=1>
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. (Tesis Doctoral). Universidad de Ciego de Ávila, Granada. Recuperado el 10 de febrero de 2014 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf>
- March, M. X. (2012). Introducció. Crisi econòmica, retallades i política escolar: cap a un nou elitisme educatiu. En *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (p. 18-40). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia. Recuperado el 24 de diciembre de 2013 de http://www.colonia.com/i/ANUARI_2012.pdf
- Navés, T y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes en Marsh, D., y Langé, G. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages* (p. 1-16). Finlandia: UniCOM. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Ninyoles, R. Ll. (1981). Tendencias fundamentales de la política lingüística: opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe. *Revista de Educación*, (268), pp. 15-30. Recuperado el 25 de diciembre de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre268/re2680213058.pdf?documentId=0901e72b813ce592>
- Orden de 13 de septiembre de 2004 por la cual se regula el derecho de los padres, las madres o los tutores legales a elegir la lengua de la primera enseñanza de los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos de las Islas Baleares. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, num. 130, de 18 de septiembre de 2004.
- Orden de 3 de mayo de 2012 que regula la convocatoria del proceso de admisión y matriculación de alumnos en los centros sostenidos total o parcialmente con fondos públicos en los niveles de primero y segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, módulos voluntarios de programas de cualificación profesional inicial (PQPI) y bachillerato para el curso 2012-2013. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, núm. 64, de 5 de mayo de 2012.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *PISA, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperado el 16 de

noviembre de 2013 de <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-2009-15--12-2010ver.-definitiva.pdf?documentId=0901e72b80730548>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012a). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Recuperado el 30 de noviembre de 2013 de <http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012b). *PISA, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. Recuperado el 14 de diciembre de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

Pascual, B. y Amer, J. (2012). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis sociológica*, (17), pp. 137-156. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de http://www.academia.edu/2625785/Los_debates_sobre_el_fracaso_y_el_abandono_escolar._Las_propuestas_educativas_internacionales_y_espanolas

Pascual, B. y Ballester, L. (2010). Abandonament escolar a les Illes Balears. *Anuari de l'Educació d les Illes Balears 2010*. Palma-Pollença: Colonya y Universitat de les Illes Balears.

Pérez, I. (2012). *Los beneficios del enfoque por tareas aplicado al aprendizaje integrado de contenidos*. Presentado en el Congreso Internacional de Propuestas Docentes en AICLE, Navarra. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/27591/1/P%C3%A9rez%20Ib%C3%A1%C3%B1ez.pdf>

Pérez-Esparrells, C. y Morales, S. (2011). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*, (94), pp. 39-69. Recuperado el 16 de noviembre de 2013 de <http://www.revistaestudiosregionales.com/pdfs/pdf1186.pdf>

Profesionales por la ética. (2011). *Las políticas educativas en España: Ranking de excelencia educativa*. Recuperado el 13 de noviembre de 2013 de <http://www.profesionalesetica.org/areas-de-trabajo/gobernanza/las-politicas-educativas-en-espana-ranking-de-excelencia-educativa/>

RAE. Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=fracasar>

Recerca en Acció. (2012). Què diu la recerca sobre... la immersió lingüística. *Diari de recerca*. Recuperado el 1 de noviembre de 2013 de

http://www.recercaenaccio.cat/agaur_reac/AppJava/ca/diari/20120229-que-diu-la-recer-2.jsp

Resolución del consejero de Educación, Cultura y Universidades, de 28 de mayo de 2012, por la cual se hace efectiva la aplicación de la Orden de 13 de septiembre de 2004 que regula el derecho de los padres, las madres o los tutores legales a elegir la lengua de la primera enseñanza de los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos de las Islas Baleares. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, num. 78, de 31 de mayo de 2012.

Rosselló, J. (2004). *Capital humano y desarrollo económico en las Islas Baleares*. Comunicación presentada en el I Congrés anual sobre fracàs escolar, Palma de Mallorca. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/rossello.pdf>

Rumberger, R.W. (2004). Why Students Drop Out of School. En G. Orfield, *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, 131-155. Cambridge: Harvard Education Publishing Group.

S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Modelos lingüísticos educativos de las CCAA con lenguas cooficiales según la Estadística de las Enseñanzas no universitarias, curso 2011-2012*. Recuperado el 9 de febrero de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014/E1p.pdf>

Secretaria de Polítiques Educatives (2004). *Bases teòriques del Programa d'Immersion Lingüística del Servei d'Ensenyament del Català. Generalitat de Catalunya*. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossieroo_pil_rev.pdf

Serra, J.M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

Sierra, J. (1981). La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), pp. 47-55. Recuperado el 9 de enero de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126210>

Sierra, J. (1994). Metodología y práctica en programas de inmersión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (22), pp. 85-95.

Strubell, M. y Andreu, Ll. (2011). Pròleg. En *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica* (pp. 9-10). Barcelona: Gráficas Rey.

Suárez, M. L. (2005). *Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)*. En Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo, grupo GIAC, Universidad de Deusto y Politécnica de Catalunya, junio, Bilbao. Recuperado el 26 de diciembre de 2013 de http://giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_jac/05/jac05-mls.htm

Universitat Illes Balears, Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. (2013). Sobre el model lingüístic escolar de les Illes Balears. *Dossier d'Actualitat*, (2), pp. 2-39.

Vicens, A. (2013). L'anàlisi d'un dia històric: la dimensió lingüística. *Sóller.cat Setmanari d'informació local*. Recuperado el 23 de diciembre de 2013 de <http://setmanarisoller.cat/actualitat/opinio/l-analisi-d-un-dia-historic-la-dimensio-linguistica.html>

Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, pp. 145-165. Recuperado el 3 de febrero de 2014 de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1308VILinm.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

Agirreazkuenaga, I., Arzo, X., D'Andrés, R., Colom, B., Encabo, M. A., López, J. I., Navarro, A. C., Nogueira, A., Pons, E., Pou, A., Ochoa, J., Tolivar, L., Urrutia, I. y Vernet, J. (2006). *Estudios sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España*. Barcelona: Atelier libros. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://www.xuristes.as/Pdf/EstatutoJuridicoLenguas.pdf>

Alfonso, J. M. (2001). Fracaso escolar. Selección de referencias documentales sobre Fracaso Escolar. *Estudios de Juventud*, (52), pp. 67-75. Recuperado el 16 de noviembre de 2013 de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-Materiales.pdf>

Alomar, A. I. y Melià, J. (1999). *Proposta de model de llengua per a l'escola de les Illes Balears*. Mallorca: Editorial Moll.

Álvarez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, (5), pp. 251-256.

Aparici, M., Arnau, J., Bel, A., Cortès-Colomé, M., Pérez, C. y Vila, I. (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 1 de noviembre de 2013 de http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/modelinguisticscolar.pdf

- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea S. A.
- Argelaguet, J. (1996). *L'impacte dels partits en la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bassa, R. (1995). *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Bauzà, A. (2000). *Language Planning and Political Ideology: A cross-comparison between Catalonia, Valencia and the Balearic Islands on the reintroduction of Catalan*. Southampton: Universidad de Southampton.
- Bernalte, A., Cunchillos, Ch., Martínez, M. J. y Rodríguez, F. (2002). Capítulo 5.3: Estructura social del fracaso escolar en la E.S.O. dentro de la comunidad de Madrid. En *Sociología de la educación: cultura y práctica escolar. Las reformas actuales* (pp. 289-302). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E. y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de http://www.academia.edu/2035653/La_descentralizacion_educativa_en_Espana
- Branchadell, A. (2003). *La moralitat de la política lingüística. Un estudi comparat de la legitimitat liberal-democràtica de les polítiques lingüístiques de Quebec i Catalunya*. Tesis de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Recuperado el 14 de noviembre de <http://hdl.handle.net/10803/7252>
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Revista-Forum sobre Plurilingüismo y Educación* (1), pp. 1-15. Recuperado el 17 de noviembre de 2013 de <http://aulavirtual.uji.es>
- De Puellas, M. y Blanch, J. (2009). *Polítiques educatives, legislació escolar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Eureka Media, SL.
- Deyà, M. (1988). *Joan Capó, inspector d'ensenyament primari*. Palma de Mallorca: Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
- Duran, Ll. (1997). *Pàtria i escola, L'associació protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona: Afers.

- García, M. (2002). Expectativas del alumnado que finaliza la enseñanza obligatoria. En *Sociología de la educación: cultura y práctica escolar. Las reformas actuales* (pp. 785-792). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Generalitat de Catalunya. (2004). Bases teòriques del Programa d'Immersion Lingüística del Servei d'Ensenyament del Català. Recuperado el 1 de noviembre de 2013 de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossieroo_pil_rev.pdf
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://www.getcited.org/pub/102555070>
- Gobierno de las Islas Baleares. (2001). *Pla d'actuacions urgents en normalització lingüística a les Illes Balears. Document de treball*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://www.uib.es/catedra/camv/CDSIB/plau.pdf>
- Marí, I. (1996). *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. Valencia: Universitat de València.
- Mercader, J. (2013). *La inmersión lingüística en Cataluña y su aplicación práctica*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado el 16 de noviembre de 2013 de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1905>
- Miguélez, A. (1998). ¿Fracaso escolar o fracaso del sistema educativo? *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*, (98), pp. 2-4.
- Molina, S. (1997). *El fracaso escolar en el aprendizaje escolar (I). Dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe.
- Molina, S. (1997). *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva*. Málaga: Aljibe.
- Muñoz de Bustillo, R., Antón, J. I., Braña, F. J. y Fernández, E. (2009). *Abandono escolar y mercado de trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración y Ministerio de Educación. Recuperado el 14 de diciembre de 2013 de <http://web.usal.es/~bustillo/AbandonoEscolar.pdf>
- Neira, T. R. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Oliver, F. y Rosselló, J. (2010). Análisis de los determinantes de los niveles de escolarización en la enseñanza postobligatoria. *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, pp. 150-179.

Recuperado el 14 de diciembre de 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6271/01220113011750.pdf?sequence=1>

Pérez, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. (Tesis doctoral). Universidad de Girona. Recuperado el 17 de noviembre de 2013 de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4688/tjipm.pdf?sequence=1>

Pomar, J. (1990). *Assaig històric sobre el desenvolupament de la instrucció pública a Mallorca*. Palma de Mallorca: Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports.

Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata S. L.

Pradilla, M. A. y Sorolla, N. (2011). Informe sobre la situació de la llengua catalana (2011). Xarxa CRUSCAT. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 de <http://www.uib.es/depart/dfc/gresib/documents/reinformecruscat/informe2011.pdf>

Roca, E. (2009). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, (nº extraordinario 2010)*, pp. 31-63.

Rourera, M. (2 de juliol de 2013). La immersió lingüística afavoreix l'aprenentatge. *El Punt Avui*. Recuperado el 1 de noviembre de 2013 de <http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/5-societat/556056-la-immersio-lingueistica-afavoreix-laprenentatge.html>

Salas, M. (2004). *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*. Comunicación presentada en el I Congreso anual sobre fracàs escolar, Palma de Mallorca. Recuperado el 26 de noviembre de 2013 de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/salas.pdf>

Siguan, M. (1995). *L'Europa de les llengües. Una proposta per a Europa basada en el multilingüisme, sense renunciar a la propia identitat lingüística*. Barcelona: Ediciones 62.

Tierno, B. (1984). *El fracaso escolar*. Barcelona: Plaza & Janes.

Universidad de las Islas Baleares, Departamento de Filología Catalana y Lingüística General. (2012). *Llengua i escola, un model d'ensenyament com a garantia del drets lingüístics*. Recuperado el 27 de octubre de 2013 de <http://www.fapamallorca.org/blog/wp-content/uploads/2013/05/Llengua-i-Escola-UIB.pdf>

Universidad de las Islas Baleares, Dirección de la Estrategia de la Comunicación y Promoción Institucional. (2013). *Declaració sobre el sistema de Tractament Integrat de Llengües (TIL)*. Recuperado el 27 de octubre de 2013 de <http://www.uib.cat/som/Arxiu/Declaracio-sobre-el-sistema-de-Tractament-Integrat.cid303815>

Vallespir, J. (1997). *Multiculturalisme a Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

ANEXO 1. Tabla de dimensiones/causas que intervienen en el fracaso escolar

DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN ESCOLAR	DIMENSIÓN FAMILIAR
<p>Inteligencia y Aptitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia: Factor G - Estilo cognitivo - Habilidades básicas para el aprendizaje. - Aptitudes específicas <p>Personalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad - Motivación - Atribuciones - Autoconcepto - Actitudes y valores 	<p>Aspectos estructurales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de centro: Público, privado o concertado - Recursos materiales y económicos disponibles - Ratio profesor/alumno - Agrupación: Homogéneo o heterogéneo - Gabinetes de apoyo psicopedagógico <p>Gestión de centros: -</p> <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo del equipo directivo - Ambiente favorable de aprendizaje - Existencia de un proyecto compartido - Organización /eficacia de la enseñanza en el aula - Coordinación entre niveles educativos. - Pautas culturales de relación social e interacción contexto socio-familiar-escuela. <p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación y capacitación profesional - Experiencia - Personalidad - Curriculum 	<p>Aspectos culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clase social y nivel de formación de los padres - Ambiente familiar - Estilo educativo: Apoyo escolar de la familia a sus hijos - Relaciones familia escuela - Composición e integración familiar - Significado del fracaso escolar <p>Aspectos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingresos familiares - Nutrición y salud - Vivienda: condiciones de la vivienda y efecto en la escolaridad - Trabajo de los hijos - Migraciones, efectos en la escolaridad

Extraído de Salas, 2004, p. 11

ANEXO 2. Modelo de solicitud que el Gobierno adjunta como anexo en el BOIB 78, de 31 de mayo de 2012, para que los centros faciliten a las familias y estas puedan escoger la lengua de la primera enseñanza de sus hijos dentro del periodo de matriculación

SOLICITUD DE LENGUA DE LA PRIMERA ENSEÑANZA

_____, con documento de identidad nº. _____, padre / madre / tutor del alumno _____, escolarizado actualmente en:

4º de educación infantil () 5º de educación infantil () 6º de educación infantil ()
1º de educación primaria ()

En ejercicio del derecho recogido en el artículo 18 de la Ley 3/1986, de 29 de abril, de normalización lingüística, elijo para el curso escolar 2012-2013 como lengua de la primera enseñanza de mi hijo la indicada a continuación:

Lengua catalana ()
Lengua castellana ()

_____, ____ d _____ de 2012

[firma]

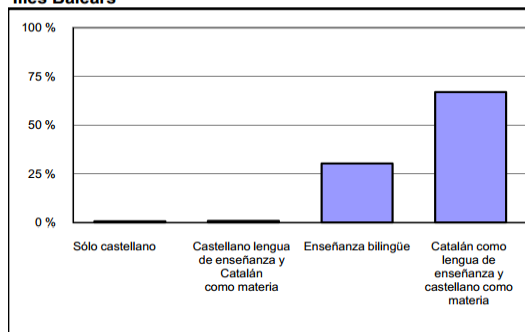
ANEXO 3. Modelos lingüísticos educativos de las CCAA con lenguas cooficiales según la Estadística de las Enseñanzas no universitarias, curso 2011-12. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

E1. LOS MODELOS LINGÜÍSTICOS

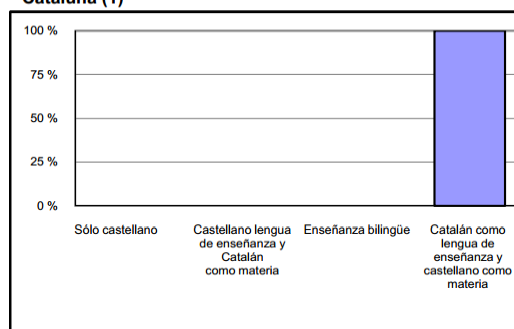
CURSO 2011-12

E1.8. Distribución porcentual del alumnado de E. Primaria y ESO según modelo lingüístico

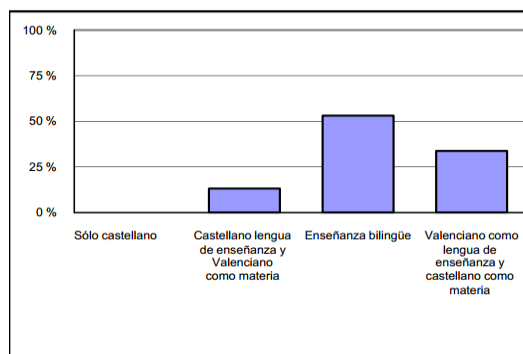
Illes Balears



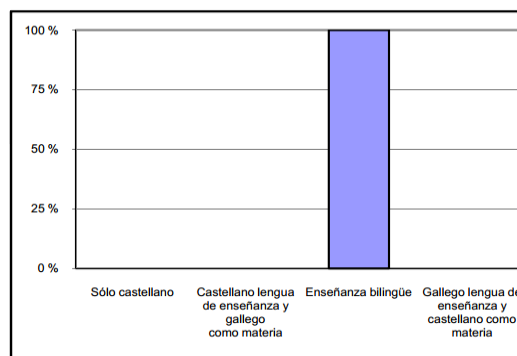
Cataluña (1)



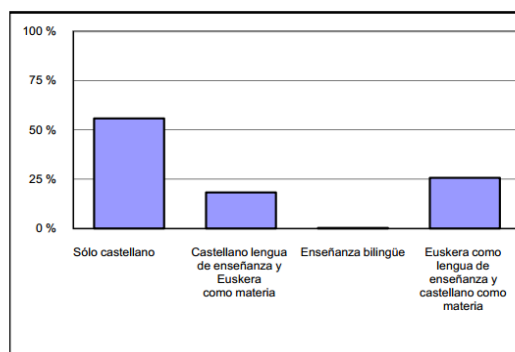
Comunitat Valenciana



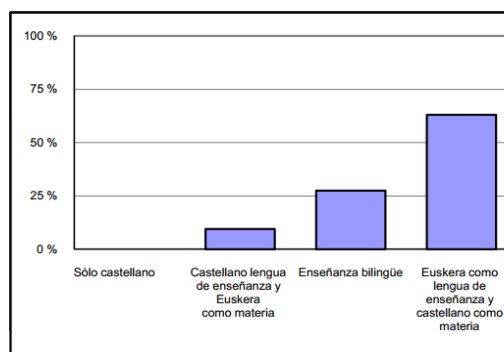
Galicia (1)



Comunidad Foral de Navarra



País Vasco



(1) Datos no estadísticos basados en normativa lingüística de la comunidad.