



El Programa Bilingüe a examen

Un análisis crítico de sus fundamentos

El Programa Bilingüe a examen

Un análisis crítico de sus fundamentos

Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe

Acción Educativa



Citar como:

Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Asociación Acción Educativa.

Título:

El Programa Bilingüe a examen. Un análisis de sus fundamentos.

Autoría:

Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe
(José Carlos Tobalina, Ana Carbonero, Miguel Martínez).

Han colaborado:

Rosa Cebolla, Ángeles Cárdbaba, Víctor M. Rodríguez,
Julio Rogero, Ana Palmira Rodríguez, Carmen Valle.

Ilustraciones:

Ana Tabasco.

Ilustración de portada:

Adrián Aguado.

Edita:

Acción Educativa
<http://accioneducativa-mrp.org>

@ Acción Educativa, 2017

Primera Edición:

Octubre 2017.



creative commons

Esta publicación está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 3.0 España de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visita <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Índice

0. Para comenzar

1. ¿Por qué este informe? 9
 1. *La importancia de otras lenguas como apertura cultural*..... 11
 2. *Una situación histórica de insuficiente dominio de las lenguas*. ... 11
2. ¿Qué aborda el informe?.....12
 1. Necesidad de un estudio empírico..18
3. Bibliografía

1. La enseñanza de lenguas extranjeras en Europa ¿Cómo se lleva a cabo en el resto de países de nuestro entorno?.....15

A. Presentación17

B. Desarrollo

1. Edad de inicio del aprendizaje de la primera lengua extranjera (L2).19
2. Horas de estudio21
3. Introducción de una segunda lengua extranjera (L3).23
4. Lenguas seleccionadas23
5. Metodología.....23
6. Profesorado.
 1. *Tipo de especialización*24
 2. *Formación inicial*25
 3. *Movilidad internacional*25
7. Resultados26
8. Una reflexión sobre cantidad y resultados27

C. Anexos

1. Una comparación con Suecia.....29
2. Dinamarca, no dejar de investigar.....31

D. Conclusiones33

E. Hablemos de Madrid33

F. Bibliografía.....35

2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Europa (AICLE). ¿Cómo se aplica este modelo en el resto de países?39

A. Presentación41

B. Desarrollo.

1. AICLE, el origen
2. La metodología AICLE?43
 1. *AICLE en función de la edad*44
3. Lenguas seleccionadas46
4. ¿Qué formación tiene el profesorado?46
5. Proyectos piloto47
6. ¿Existe una selección del alumnado participante?.....48
7. Extensión del modelo?48
8. AICLE en la práctica
 1. *AICLE en Primaria*49
 2. *AICLE en Secundaria*.....50
9. ¿Qué asignaturas se imparten?53
10. ¿Qué dificultades y debates han surgido en la implantación de AICLE?
 1. *Profesorado competente*.....54
 2. *Segregación del alumnado*54
 3. *Nivel de conocimientos*55
 4. *Subordinación de la lengua nacional*55
 5. *Monopolio del inglés*56
11. Relación entre punto de entrada e intensidad56
 1. *La experiencia de Canadá*57

C. Anexos

1. Educaciones bilingües.....59
2. Las Escuelas Europeas.....61
 1. *La enseñanza de idiomas en las Escuelas Europeas*61
 2. *Su modelo AICLE*.....62

3. <i>Las Horas Europeas</i>	63
4. En resumen	63
D. Conclusiones	65
E. Hablemos de Madrid	67
F. Bibliografía	69

3. ¿Cuánto antes mejor? ¿Existe una base científica que apoye la enseñanza temprana de una segunda lengua en la escuela?

A. Presentación

B. Desarrollo

1. Mitos en el aprendizaje temprano de una L2	79
1. <i>¿Existe el “periodo crítico”?</i>	79
2. <i>¿Son los niños como esponjas?</i>	82
3. <i>Lo que piensan las familias</i>	86
4. <i>En resumen</i>	87
2. Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua	87
1. <i>¿Cuáles son las diferencias entre contexto académico y contexto natural?</i>	88
1. <i>El tipo de input</i>	88
2. <i>La cantidad de exposición</i>	89
3. <i>Lenguaje social y lenguaje académico</i>	91
3. La ventaja de los alumnos mayores en el aprendizaje escolar de la L2	92
1. <i>Aprender más y mejor</i>	92
2. <i>Estrategias de aprendizaje sofisticadas</i>	95
3. <i>En resumen</i>	96

C. Anexos

1. Periodo crítico, de la manipulación al mito	97
2. El mito de los beneficios del bilingüismo	99
D. Conclusiones	101
E. Hablemos de Madrid	103
F. Bibliografía	105

4. Only English? ¿Aprender inglés utilizando solo el inglés?

A. Presentación

B. Desarrollo

1. Only speak L2	115
2. El problema del modelo AICLE en una sola lengua	116
1. <i>La sobrecarga cognitiva</i>	116
2. <i>La interdependencia</i>	117
3. <i>Influencia en la metodología</i>	117
3. Only English en la práctica	118
4. Hay alternativas	120
1. La propuesta de la UNESCO ...	121
2. El modelo de enseñanza dual ..	122
5. ¿Cómo se debería abordar la utilización de las dos lenguas?	123
1. Las materias bilingües	124
2. La alternancia entre lenguas ...	124
3. ¿Qué piensa el profesorado? ...	126

C. Anexo

1. Namibia y el mito del inglés	127
---------------------------------------	-----

D. En resumen

E. Hablemos de Madrid

F. Bibliografía

5. Ni uno menos ¿Provocan los programas bilingües un aumento de la segregación en los sistemas educativos? ...

A. Presentación

B. Desarrollo

1. O nadas o te hundes	143
2. La segregación educativa en la práctica ..	144
1. Francia y las Secciones de Alemán en secundaria	144
2. Canadá y la inmersión en francés ..	146
3. Luxemburgo y el trilingüismo ...	148
4. Malta y la inmersión parcial	150

3.	O todos o ninguno	152
1.	Equidad y excelencia	152
2.	Niños vulnerables: más difícil todavía	154
1.	<i>El papel estratégico de la L1..</i>	154
2.	<i>Los efectos de la retirada temprana de la L1</i>	
3.	<i>Los pequeños de la clase</i>	158
4.	<i>La importancia de la intervención temprana</i>	159

C. Anexo

1.	Alemania y la segregación temprana ...	161
----	--	-----

D. Conclusiones	163
------------------------	-------	-----

E. Hablemos de Madrid	165
------------------------------	-------	-----

F. Bibliografía	167
------------------------	-------	-----

6. Aprendamos de New Brunswick.

Hacia un debate social informado	173
--	-----

A. Presentación	175
------------------------	-------	-----

B. Desarrollo

1. Un debate social de larga duración	177
---	-----

1. 2007. El informe de Croll y Lee	177
------------------------------------	-----

2. La respuesta de las familias favorables a la inmersión.....	178
--	-----

3. 2008. La investigación de Willms	178
---	-----

4. 2011. El informe de Lockyer y Robichaud.....	179
---	-----

5. De 2014 hasta el presente.....	179
-----------------------------------	-----

2. El informe de 2008.....	179
----------------------------	-----

1. Estructura y metodología	179
-----------------------------------	-----

2. Resultados	180
---------------------	-----

3. Recomendaciones	181
--------------------------	-----

3. El informe de 2012.....	181
----------------------------	-----

1. Estructura y metodología	181
-----------------------------------	-----

2. Resultados	182
---------------------	-----

3. Recomendaciones	183
--------------------------	-----

4. La investigación de Willms	184
1. La tasa de abandono	186

C. Anexo

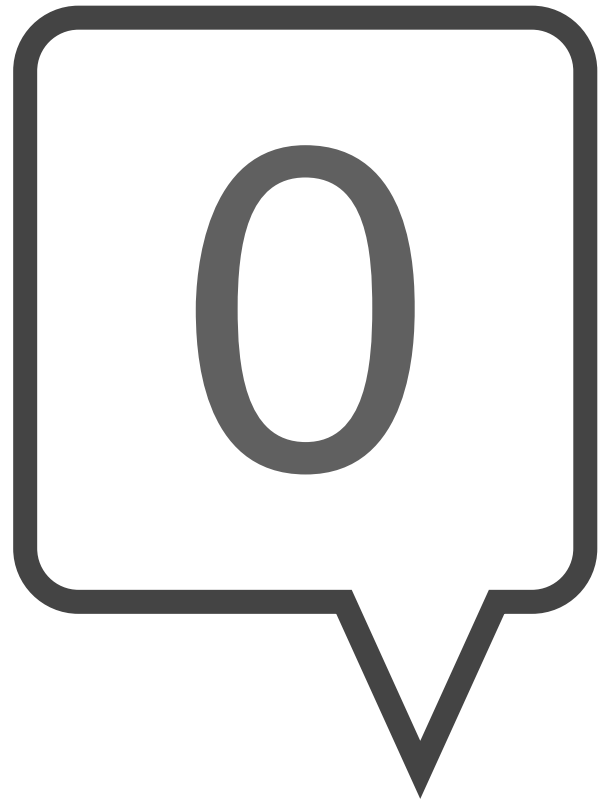
1. El debate en la prensa.....	187
--------------------------------	-----

D. Conclusiones	189
------------------------	-------	-----

E. Hablemos de Madrid	191
------------------------------	-------	-----

F. Bibliografía	193
------------------------------	-----

8. Nuestras propuestas	195
-------------------------------------	-----



Para comenzar

1. ¿Por qué este informe?

El origen de este proyecto de investigación surge de la preocupación generada por los efectos provocados en nuestro sistema educativo por la implantación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM); algo ya expresado por nuestra asociación en mayo de 2016.

En 2004 la Consejería de Educación puso en marcha este programa, cuyas características principales son:

- Un inicio sin proyecto piloto ni previsión de un mecanismo de evaluación sobre sus efectos.
- Un carácter selectivo, afectando solo a un porcentaje (variable) de los centros; sin que existan unos criterios públicos de selección o un plan de implantación conocidos.
- Una utilización extrema de la modalidad AICLE (Aprendizaje integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras):
 - Con la enseñanza de la asignatura del Conocimiento del Medio en inglés desde 1º de primaria.
 - Y la obligatoriedad de utilizar solo el inglés en las *asignaturas AICLE*.
- La segregación del alumnado en los Institutos de Educación Secundaria en dos itinerarios (Sección y Programa), como consecuencia directa del nivel de inglés alcanzado a los 11 años.

Acción Educativa, como Movimiento de Renovación Pedagógica, entiende que cualquier reforma educativa de esta envergadura –orientada a la transformación radical del sistema educativo– debería:

- Contar con el aval de la investigación más reciente, fundamentada y rigurosa sobre el tema, llevada a cabo por especialistas de reconocido prestigio.

- Superar el filtro de la pedagogía comparada partiendo de la experiencia de otros países, en especial de aquellos con una competencia alta en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Garantizar el desarrollo del pensamiento científico creativo, una mayor inclusión, la cohesión social; así como la transmisión de valores democráticos y de sostenibilidad medioambiental.

Desde el inicio de la implantación del PBCM se han venido expresando opiniones críticas tanto por parte de las familias como del profesorado, fruto de la experiencia personal. Sin embargo, dichas opiniones no permitían concluir si los problemas expuestos se limitaban a un niño, a un profesor o a un centro en concreto; o, si eran síntomas de un problema global.

También se han realizado algunos análisis sobre la aplicación del PBCM por parte de entidades como la FAPA “Giner de los Ríos”, sindicatos educativos (CCOO y UGT), partidos políticos (Área de Educación de Izquierda Unida) o fundaciones como FEDEA y FIDEAS. Estos informes se han centrado en algunos aspectos problemáticos del programa (el paso de primaria a secundaria, la segregación, la influencia en los contenidos de Conocimiento del Medio, la falta de evaluación, las opiniones del profesorado...).

Reconociendo el valor de estas opiniones y trabajos hemos considerado necesario:

- Realizar un análisis que intenta aportar una mayor perspectiva proporcionando datos y argumentos sobre el conjunto de aspectos implicados.
- Establecer, como consecuencia, cuáles deben ser las áreas de evaluación del PBCM.
- Generar un debate informado en la sociedad madrileña que permita llegar a un consenso sobre la enseñanza de lenguas extranjeras garantizando que los progra-



mas aplicados enriquezcan el carácter inclusivo que el sistema educativo debería tener, de modo similar a lo experimentado en otros países (y regiones) en el mundo.

De este modo, no se trata solo de analizar o cuestionar el cómo se está aplicando sino ir más allá planteando una visión holística de cómo afrontar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Antes de continuar resulta necesario poner de manifiesto los principios en los que se enmarca nuestro análisis.

La importancia de la lengua materna en el aprendizaje

El lenguaje no lo es todo en la educación, pero sin lenguaje todo es nada en la educación.
(Wolff, 2006)

El principal objetivo de la educación es proporcionar una educación de calidad dentro de un sistema donde un planteamiento equitativo permita acceder, a todos los alumnos, a las oportunidades que el sistema ofrece.

En este contexto, el objetivo más importante es ofrecer a cada alumno la oportunidad óptima para su desarrollo integral, incluyendo la oportunidad de alcanzar el nivel más alto posible de logro académico. La primera lengua, lengua materna o L1 tiene un papel esencial para que los alumnos puedan alcanzar el éxito académico.

En el ámbito europeo, tanto la Comisión Europea como el Consejo de Europa han enfatizado su importancia tanto para el éxito escolar como para la inclusión social. La Comisión Europea afirma:

La competencia en la lengua de enseñanza es una condición fundamental para el éxito escolar.
(Eurydice, 2013: 8)

Mientras que el Consejo de Europa, en las Recomendaciones del Comité de Ministros a los Estados miembros, plantea que:

– [...] el derecho a la educación sólo puede ejercerse plenamente si los alumnos dominan las normas lingüísticas específicas que se aplican en las escuelas y que son necesarias para el acceso al conocimiento;

– Dichas competencias lingüísticas son uno de los factores para el éxito educativo y un requisito previo para emprender una educación y formación profesional más compleja; y, por tanto, importantes para la participación en la sociedad y para una inclusión sostenible. (Consejo de Europa, 2014)

Y entre sus recomendaciones, plantea la importancia que tiene el dominio del lenguaje para acceder al conocimiento presentado en las diferentes asignaturas:

4. Cada materia escolar (historia, arte, matemáticas, etc. incluyendo el lenguaje de la escuela como materia específica) utiliza sus propias formas específicas de expresión oral y escrita. Los alumnos deben dominar estas normas para apropiarse de los contenidos enseñados y participar con éxito en las actividades educativas.

5. [...] Es gracias a una enseñanza de alta calidad de todas las materias escolares, teniendo en cuenta sus dimensiones lingüísticas, como los alumnos adquieren gradualmente las competencias en el lenguaje más "académico" utilizado en la enseñanza. (Consejo de Europa, 2014)

El lenguaje no es valioso en sí mismo, como si fuera una asignatura más. Se trata de una herramienta clave tanto para la construcción del conocimiento como de la propia capacidad de pensar, ya que los niños desarrollan su pensamiento a través del lenguaje:

- Aprendiendo a observar y explicar el mundo social y natural que experimentan.
- Aprendiendo a hacer buenas preguntas y a imaginar posibles soluciones.
- Relacionando la información a la que acceden con la que ya tienen.

Por ello, excluir (o limitar) la lengua conocida por el niño del proceso de construcción del conocimiento, supone un ataque frontal al principio de equidad.

Solo apostando por la primera lengua del niño se puede asegurar el éxito individual y de todo el sistema.

La importancia de otras lenguas como apertura cultural

Es interesante prestar atención al hecho de encontrarnos en medio de una sociedad culturalmente atrapada en modelos etnolingüísticos restringidos con las siguientes características:

- Se dobla por sistema toda la producción cultural audiovisual en otras lenguas, algo que la mayoría de países europeos no hace.
- Apenas se valora y utiliza la riqueza que podría aportar el hecho migratorio para potenciar el multilingüismo como factor de desarrollo social y humano.
- No se ha valorado la diversidad lingüística y cultural de los diferentes territorios del Estado Español; y se ha sobrevalorado la dimensión territorial donde se habla castellano.

En este contexto, el esfuerzo de aprender una segunda lengua se hace descansar, casi de forma exclusiva, en el sistema educativo sin planear otro tipo de estrategias sociales, culturales y laborales para favorecer un desarrollo integral de la comunicación en otras lenguas.

Además, nos encontramos con la extensión de una visión economicista del aprendizaje de lenguas extranjeras (fundamentalmente del inglés). Es normal escuchar argumentos que vinculan el hecho de aprender una segunda lengua con la falsa idea del acceso garantizado a un puesto de trabajo. En una sociedad donde el trabajo no está asegurado para todo el mundo parece iluso pensar que el hecho de poder hablar inglés ga-

rantizará este derecho.

Frente a esta visión economicista que condiciona la enseñanza de lenguas extranjeras supeditándola a un enfoque técnico-academicista, apostamos por el potencial humano y social que despliega el aprendizaje de otras lenguas con finalidades bien distintas:

- Consolidar el propio pensamiento.
- Ampliar los potenciales de comunicación, movilidad, conocimiento y relación con otras culturas.

Todo ello vinculado al hecho social y cultural, y no tanto al ámbito laboral. Una idea que recoge, en parte, el propio Consejo de Europa al hablar sobre los objetivos deseables del conocimiento de otras lenguas:

Sólo a través de un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas, será posible facilitar la comunicación y la interacción entre los europeos de diferentes lenguas maternas con el fin de promover la movilidad europea, la comprensión mutua y la cooperación, y superar los prejuicios y la discriminación. (Consejo de Europa, 2001)

Desde este planteamiento, entendemos que la riqueza proporcionada por el conocimiento del mayor número posible de lenguas extranjeras debería ser generalizado para todo el alumnado como parte del bagaje básico conseguido al acabar el paso por la escuela obligatoria.

Una situación histórica de insuficiente dominio de las lenguas

Dado que nuestra competencia en lenguas extranjeras está muy por debajo de la de otros países europeos, es evidente que nuestro país necesita un replanteamiento de la manera de llevar a cabo esta enseñanza.

Entendemos que la percepción de esta carencia es lo que ha llevado a la aceptación acrítica del PBCM por gran parte de la sociedad madrileña a



la que se ha hurtado el debate sobre qué modelo de enseñanza de lenguas extranjeras es el más eficaz, eficiente y equitativo desde una perspectiva de inclusión y compensación social.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta los factores históricos que explican el insuficiente dominio de otras lenguas en nuestro país.

Entre ellos se encuentra el retraso sufrido por nuestro país (en financiación económica o extensión del sistema educativo, así como en la metodología de enseñanza-aprendizaje que también afecta a la enseñanza de lenguas extranjeras), una constatación que ha llevado a la empresa de enseñanza de idiomas *Education First* a afirmar que:

“El resultado relativamente bajo de España en el grupo es fácil de comprender debido al contexto de las extensas reformas educativas llevadas a cabo en los últimos 30 años. A mediados de los 80, España ocupaba el 45º lugar en el mundo en cuanto a gasto educativo per cápita, muy por detrás de la mayoría de los países de Europa occidental. Las radicales reformas educativas llevadas a cabo en los 90 y en 2000 suponen que hoy en día, los niños se educan en España conforme a un estándar más en línea con el de sus vecinos. No obstante, el caso de España demuestra que son necesarios muchos años hasta que una reforma educativa se refleje en la población adulta”. (*Education First*, 2011: 13)

La situación de recorte en el gasto educativo experimentada en los últimos años, plantea dudas razonables sobre la esperanzadora previsión que hace *Education First*.

2. ¿Qué aborda el informe?

En los dos primeros capítulos hemos procedido a la búsqueda de información sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el resto de Europa.

Aplicamos una perspectiva comparada que nos permitirá contestar a las siguientes preguntas con el fin de saber si la política madrileña se alinea con las prácticas de otros lugares:

- ¿A qué edades se inicia la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Cómo se aborda este aprendizaje en otros países y con qué resultados?
- En el caso de la utilización del modelo AICLE ¿qué experiencias existen y cómo se están llevando a cabo?

En los dos siguientes, nos hemos centrado en las variables “edad” y “utilización exclusiva de la segunda lengua (L2)”, dos rasgos característicos del PBCM. La Consejería de Educación da por hecho que cuanto antes se empiece y más tiempo de exposición se tenga a la L2, mejor.

Para ello hemos recurrido a lo planteado por la investigación científica, conscientes del amplísimo debate y los muchos estudios existentes que estos temas han generado y siguen generando. Sin embargo, entendemos que las voces que recogemos tienen un reconocimiento en la comunidad investigadora que hace sus opiniones relevantes y las conclusiones representativas del estado de la investigación. Las preguntas que nos hemos hecho son:

- ¿Qué dice la investigación?
- ¿Tienen ventaja los alumnos más pequeños?
- ¿Es razonable utilizar solo la L2 para aprender la L2?

El capítulo quinto se centra en la posible segregación que puede estar generando en nuestro sistema educativo en base a la experiencia de otros países. Nos preocupa que el PBCM esté beneficiando a los alumnos más favorecidos y poniéndoselo más difícil a quienes más difícil lo tienen. Aquí nuestras preguntas han sido:

- ¿Este tipo de programas genera segregación (o la amplia) dentro de los sistemas educativos donde se han aplicado?
- ¿Se estarían detrayendo recursos para los alumnos que más lo necesitan orientando estos recursos (p.ej. auxiliares de

conversación) a una minoría de alumnos que por su contexto social son capaces de sacar más partido al programa?

- ¿Cabría la posibilidad de que adelantar el aprendizaje de la lengua extranjera no sea una verdadera ventaja para nadie y sí una clara desventaja para aquellos niños vulnerables?

Dedicamos el capítulo sexto a recoger la inspiradora experiencia de New Brunswick (Canadá) que proporciona un modelo de debate social basado en la investigación.

Los diferentes capítulos siguen la siguiente estructura:

- Una parte central en la que se presentan los datos aportados por la investigación.
- Un anexo donde se analizan con más profundidad alguno de los aspectos abordados.
- Las conclusiones fundamentales del tema analizado.
- Sugerencias para aplicar en Madrid: unas de forma inmediata, otras a medio plazo; y todavía otras destinadas a la realización de una evaluación rigurosa del PBCM en Madrid.

Necesidad de un estudio empírico

Estamos trabajando en una segunda fase de la investigación centrada en la evaluación de la aplicación práctica del PBCM; así como de los diferentes programas de enseñanza de lenguas extranjeras existentes en la Comunidad de Madrid. Esta evaluación, actualmente en proceso, tiene un carácter abierto y colaborativo.

Pretende ser una evaluación alternativa a la que parece estar realizando la Consejería de Educación como justificación del PBCM.

Con el fin de obtener *información de campo* estamos elaborando, junto con otras organizacio-

nes, tres encuestas dirigidas al profesorado, a las familias y a los estudiantes, con dos fines:

- Tener un conocimiento de primera mano de cómo se está aplicando el PBCM en la práctica. Sabemos, por experiencia, que existe una gran distancia entre las declaraciones institucionales y las decisiones concretas tomadas por colegios situados en entornos muy diferentes, con alumnado tremendamente diverso.
- Detectar situaciones problemáticas, críticas o dudas que el PBCM genera haciendo un catálogo de situaciones experimentadas por familias y centros que aporten una visión cualitativa al análisis.

Bibliografía

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*. Consejo de Europa.

EACEA/Eurydice (2013). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Eurydice/Ministerio de Educación.

Education First (2011). *Índice de Nivel de Inglés*.

MECD (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020: Informe 2013*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Wolff, E. (2006). *Background and History. Language and language-in-education policies in Africa: Problems and prospects*. En Alidou et al. *Optimizing learning and education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*. Association for the Development of Education in Africa (ADEA).



La enseñanza de lenguas extranjeras en Europa

¿Cómo se lleva a cabo
en el resto de países de nuestro entorno?



La manera en que se ha implantado el proyecto bilingüe en nuestras escuelas públicas nos lleva a interesarnos por cómo se realiza la enseñanza de las lenguas extranjeras en otros países.

Describimos brevemente cuáles son las diferencias existentes entre la implantación de la enseñanza de una segunda lengua en España y en el resto de los países europeos. Abordamos un conjunto de aspectos, pero nos centramos en los aspectos cuantitativos.

- ¿Es nuestro modelo homologable al del resto de países de Europa?
- ¿Adelantar la edad de inicio de una lengua extranjera está directamente relacionado con los resultados?
- ¿Qué relación hay entre número de horas y competencia lingüística?

Para ello hemos recurridos diversos estudios (Estudio Europeo de Competencia Lingüística-EECL, informes elaborados por EURYDICE o Education First), que recogen datos sobre la manera en que cada país aborda la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Además, prestamos atención a países donde el nivel de competencia en la adquisición de la segunda lengua es especialmente alto, como Suecia.

1. EDAD DE INICIO DEL APRENDIZAJE DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA

La mayoría de países inicia esta enseñanza en los primeros cursos de la educación primaria, aunque la horquilla de edades de inicio es muy variada. En algunos países no se introduce hasta dos o tres años después del inicio del aprendizaje de la primera lengua (L1).

En los últimos años, muchos países han realizado reformas para adelantar la edad a la que se inicia la enseñanza obligatoria de la L2. De hecho, entre 1993 y 2017, sólo diez países (o regiones dentro de los países) no habían adelantado la edad de inicio.

Según Eurydice (2012, 2017), diversos países han planteado la extensión de estas enseñanzas o el adelanto de la edad de introducción:

- Irlanda, Grecia, Letonia y Austria están explorando la manera de introducir la enseñanza de la lengua extranjera en aquellos centros donde aún no es obligatorio.
- Chipre y Polonia plantean adelantar a los 3 años el inicio de esta enseñanza a partir del curso 2017-2018.
- Escocia plantea iniciar su enseñanza a los 5 años a partir del curso 2020-2021.
- En el periodo comprendido entre 2012 y 2017, Dinamarca y Francia han decidido adelantarlos un año; mientras que Eslovenia, Letonia y Turquía, lo han adelantado dos años (de los 9 a los 7).

Pero incluso con estos cambios, al observar las edades a las que se inicia la enseñanza de la L2 (véase Tabla 1.1 y Figura 1.1), vemos que son escasos los países que comienzan en la educación infantil, y una minoría los que lo hacen en el primer curso de la educación obligatoria; siendo lo más frecuente un inicio posterior.

Cuatro países comienza durante la educación Infantil: Parte de Bélgica, Malta, Chipre y España.

Nueve países a los 6 años, al iniciar la escolarización obligatoria. Entre ellos se encuentran: Austria, Francia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Noruega o Macedonia.

La mayoría –diecisiete países – comienzan dos o tres años después del inicio de la escolarización:

- A los 7 años: Eslovenia, Croacia, Dinamarca, Letonia, Inglaterra y Turquía
- A los 8: Alemania Bulgaria, Chequia, Eslovaquia, Lituania, Grecia.y Portugal.
- A los 9: Hungría, Islandia y Montenegro.
- A los 10: parte de Bélgica y Holanda.

Tres países contemplan un rango de edades: Estonia y Finlandia (7-9 años), aunque lo normal son los 9; y Suecia (7-10), donde lo normal son los 7.

En parte del Reino Unido (RU) su enseñanza comienza al iniciar la educación secundaria, no siendo obligatoria en Escocia (RU) e Irlanda.

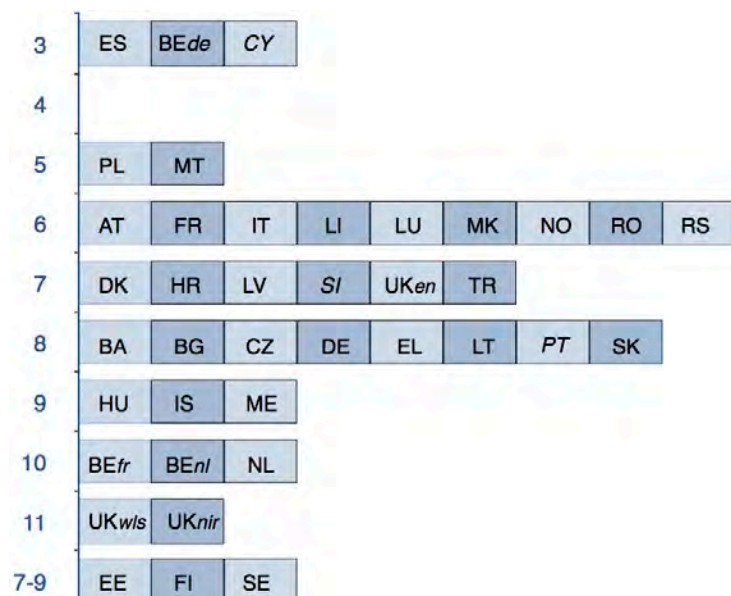


Figura 1.1. Edad de inicio L2. (Basado en Eurydice, 2017) [La leyenda de los países en las siguientes páginas]



Tabla 1.1. Edad de inicio L2. Elaboración propia a partir de Eurostat/Eurydice, 2012; Eurydice, 2008 y Eurydice, 2017)

	Clave	Edad inicio	L2	País	Clave	Edad inicio	L2
Alemania	DE	8	inglés	Hungría	HU	9	no se especifica
Austria	AT	6	no se especifica	Irlanda	IE	no	ninguna
Bélgica fr	BEfr	10	no se especifica	Islandia	IS	9	inglés-danés
Bélgica de	BEde	3	francés	Italia	IT	6	inglés
Bélgica nl	BEnl	10	francés-inglés	Letonia	LV	7	no se especifica
Bulgaria	BG	8	no se especifica	Liechtenstein	LI	6	inglés
(República) Checa	CZ	8	no se especifica	Lituania	LT	8	no se especifica
Chipre	CY	5	inglés-francés	Luxemburgo	LU	6	alemán-francés-inglés
Croacia	HR	7	inglés	Macedonia	MK	6	:
Dinamarca	DK	7	inglés	Malta	MT	5	inglés
España	ES	3-6	no se especifica	Noruega	NO	6	inglés
Eslovaquia	SK	8	inglés (2011/12)	Polonia	PL	5	no se especifica
Eslovenia	SI	7	no se especifica	Portugal	PT	8	inglés (2015/16)
Estonia	EE	7-9	no se especifica	Reino Unido	UK	7-11	no se especifica
Finlandia	FI	7-9	finés-sueco	Rumania	RO	6	no se especifica
Francia	FR	6	no se especifica	Suecia	SE	7-9	inglés
Grecia	EL	8	inglés	Suiza	CH		
Holanda	NL	10	inglés	Turquía	TR	7-9	No se especifica

El número total de horas aumenta según pasan los cursos

2. HORAS DE ESTUDIO

La Figura 1.2 presenta el número anual total de horas de enseñanza de lenguas extranjeras durante la educación obligatoria en el curso 2010-2011 en comparación con el curso 2015-2016. De los datos expuestos podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En la mayoría de los países esta cantidad se mantiene prácticamente igual o con muy ligeras subidas. Destaca el aumento de Dinamarca, Chipre, Eslovaquia... y de España –que ya partía de una situación inicial con uno de los horarios más amplios–.
- Diecisiete países, entre ellos España, tienen entre 40 y 80 horas anuales.
- Trece países destinan menos de 40 horas anuales.
- Luxemburgo (con 407 horas anuales), Malta y la comunidad germanófono de Bélgica (alrededor de 100 h.) presentan el número más elevado debido a su situación lingüística específica.

Por otro lado, cuando su enseñanza comienza en los primeros cursos de educación primaria, el número de horas en que se imparte durante los primeros años suele ser menor que en aquellos países donde la enseñanza comienza en una etapa posterior.

En varios países donde la primera lengua extranjera se enseña desde 1º de primaria, la cantidad de horas lectivas en el primer curso muestra sustanciales variaciones, particularmente entre Rumania (34 horas por año) e Italia (79 horas). Con otros países situados entre medias: Noruega (54h.), Francia o Serbia (54h.).

Cuando la primera lengua extranjera se introduce en 4º o 5º de primaria como sucede en Comunidad francesa de Bélgica, Hungría, Portugal o Turquía, la cantidad anual de horas lectivas durante su primer año de la enseñanza también puede tener grandes variaciones (entre 47 h. y 83 h.).

En todos los países, el número total de horas aumenta según pasan los cursos, llegando a su máximo al inicio de la secundaria.

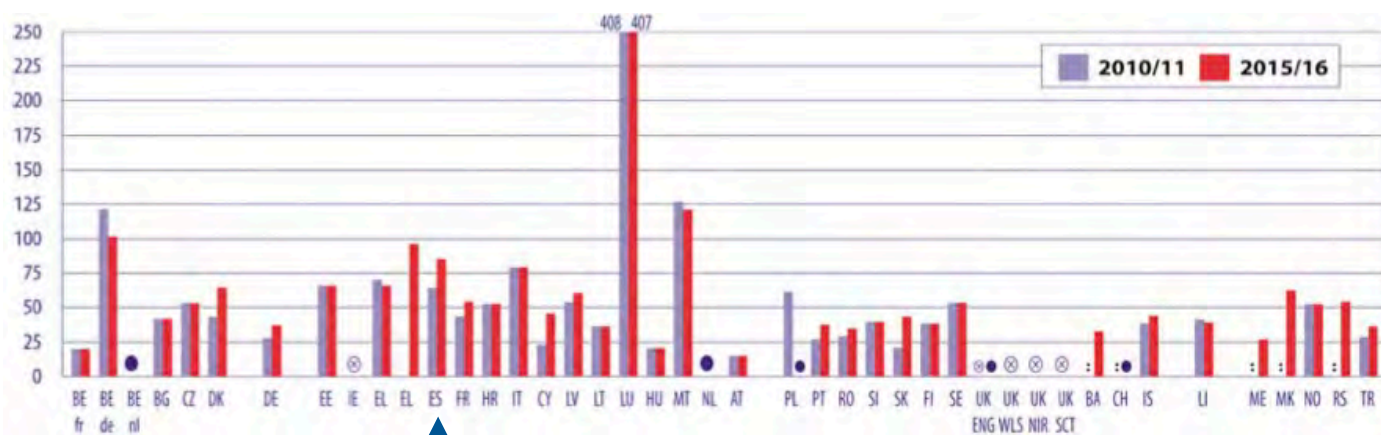
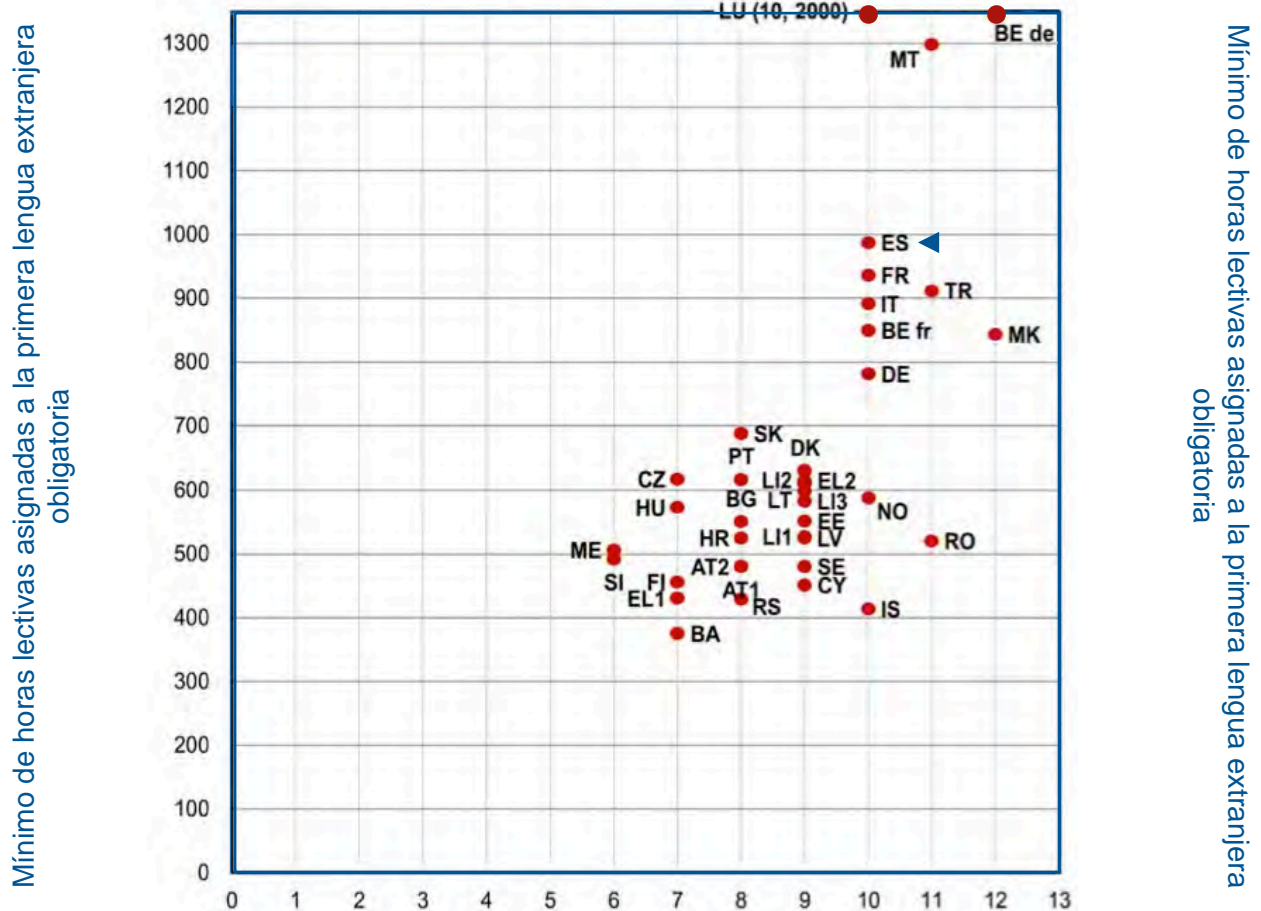


Figura 1.2. Número mínimo de horas anuales recomendadas para la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico en educación primaria. (Eurydice, 2017: 110)

AT: Austria; BE: Bélgica; BG: Bulgaria; CH: Suiza; CZ: República Checa; CY: Chipre; DE: Alemania; DK: Dinamarca; EE: Estonia; EL: Grecia; ES: España; FI: Finlandia; FR: Francia; HR: Croacia; HU: Hungría; IE: Irlanda; IS: Islandia; IT: Italia; LI: Liechtenstein; LT: Lituania; LU: Luxemburgo; LV: Letonia; ME: Montenegro; MK: Macedonia; MT: Malta; NL: Holanda; NO: Noruega; PL: Polonia; PT: Portugal; RO: Rumania; RS: Serbia; SI: Eslovenia; SK: Eslovaquia; SE: Suecia; SL: Eslovenia; TR: Turquía; UK: Reino Unido.



Número de años de enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria



Número de años de enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria

Figura 1.3. Número de horas lectivas recomendadas para la primera lengua extranjera obligatoria y número de años entre los que se distribuye dicha cantidad durante la educación obligatoria (Eurydice, 2017: 113)

Sin embargo, resulta interesante cruzar el dato de número de horas dedicadas en total a la enseñanza de lenguas extranjeras con el de número de años que se imparte la lengua extranjera en la educación obligatoria (véase Figura 1.3).

España se sitúa entre los países que más años dedican, junto con Italia, Noruega, Malta o Luxemburgo. También entre los que más horas dedica a la enseñanza de una segunda lengua, donde ocupa el cuarto puesto (el primero cuando descontamos a los países plurilingües).

Podemos ver grandes diferencias en la utilización de horas y años. Por ejemplo, Islandia y España dedican 10 años a su enseñanza; sin embargo destinan un total de horas muy diferente (414 y 987 respectivamente).

Por último, es interesante fijarnos en algunos países que –como veremos más adelante– obtienen excelentes resultados: Suecia dedica 9 años y 456 horas; Finlandia, 7 años y menos de 500 horas; Eslovenia, 6 años y 492 horas; Croacia, 8 años y poco más de 500 horas.

España se sitúa entre los países que más años dedican a la enseñanza de una L2

3. INTRODUCCIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

Tras el Consejo Europeo de Barcelona, que tuvo lugar en 2002, se aprobó la necesidad de emprender acciones encaminadas a mejorar el dominio de las competencias básicas, especialmente mediante la enseñanza de al menos dos lenguas en *edades tempranas*, de modo que todos los alumnos tengan que estudiar dos lenguas extranjeras durante al menos un curso de la educación obligatoria, comenzado la enseñanza de una L3 entre los 11 y los 15 años.

En la mayoría de los países, la oferta educativa de otras lenguas extranjeras comienza en Educación Secundaria como materia optativa, contando cada centro con una cierta autonomía sobre las lenguas que ofrece. En algunos países o regiones donde solo es obligatorio estudiar una lengua extranjera se obliga a los centros a ofrecer al menos una segunda lengua extranjera.

Según datos de Eurostat (2017), la mayoría del alumnado del primer ciclo de secundaria aprende al menos dos lenguas extranjeras en países como Luxemburgo (100%), Finlandia (98,4%), Italia (95,8%), Estonia (95,4%) y Rumanía (95,2%). En la cola se sitúan Austria (8,8%) y Hungría (6,0%). En España este porcentaje es del 45,8%.

En aquellos países en los que el sistema educativo establece itinerarios distintos para el alumnado al comenzar la educación secundaria, el número de lenguas extranjeras al que pueden acceder los alumnos puede variar de unos itinerarios a otros.

En la educación secundaria superior existe una gran diferencia entre el porcentaje de alumnos que estudia una segunda lengua extranjera perteneciente al itinerario académico (51,2%) y el inscrito en la formación profesional (34,5%).

4. LENGUAS SELECCIONADAS

El inglés es la primera lengua extranjera enseñada tanto en Educación Primaria como en secundaria obligatoria, etapa en la que es estudiada por 17 millones de alumnos (un 97,3% del total) según los datos de Eurydice (2017).

A continuación, enseñadas como segunda lengua extranjera, se encuentran:

- Francés (33,7%).
- Alemán (23,1%).
- Español (13,6%).

El español (19,1% del alumnado de secundaria obligatoria) es más popular en Suecia (43,7%), Francia (39%) y Noruega (32,4%).

5. METODOLOGÍA

Se escapa del objetivo de este informe analizar las metodologías de enseñanza, pero parece haber un acuerdo en la necesidad de enfatizar la fluidez en la comunicación oral frente a la perfección fonética (Gaonac'h, 2017:48) y en priorizar un enfoque comunicativo frente al tradicional basado en el aprendizaje de la gramática y centrado en la lectoescritura.

Esta idea es defendida por organizaciones muy diferentes. El Consejo Superior de Educación de Quebec (la zona francófona de Canadá, cuyas prácticas educativas presentan una cierta similitud con las europeas) plantea lo siguiente:

Por último, los enfoques pedagógicos utilizados todavía estarían demasiado centrados en la gramática, mientras que la enseñanza de una segunda lengua debería, de entrada, desarrollar automatismos y competencias en lo oral abordando el lenguaje como instrumento de comunicación. (Gaudreau, 2014: 87)



Mientras que la empresa de enseñanza de idiomas *Education First* coincide en señalar como factor relevante para el escaso dominio del inglés el énfasis que muchos sistemas educativos ponen en la gramática o en la búsqueda del acento nativo, a costa de la comunicación:

El objetivo final de la educación en idiomas es la capacidad de comunicarse con los demás en ese idioma. Por lo tanto, una formación eficaz en inglés prioriza la comunicación sobre la corrección gramatical o la reproducción de acentos de hablantes nativos. Muchas personas, después de haber estudiado en entornos más tradicionales que daban más importancia a la gramática sobre la fluidez, necesitan practicar más el idioma a nivel de escucha y de habla. (*Education First*, 2016: 35)

6. PROFESORADO

Tipo de especialización

Educación primaria. Es muy variable:

- Lo habitual es que un solo profesor (generalista) sea el responsable de un grupo de alumnos e imparta todas –o casi todas– las asignaturas.
- En ocho países la enseñanza de lenguas extranjeras se encomienda a profesores especialistas.

Tabla 1.2. Países por tipo de profesorado en educación primaria. Elaboración a partir de Eurydice (2012)

Profesorado generalista o especialista	Profesorado generalista	Profesorado especialista
Francia Italia Liechtenstein Países Bajos República Checa	Finlandia Irlanda Luxemburgo Noruega Reino Unido Suecia	Bulgaria Eslovaquia España Grecia Letonia Portugal Rumanía Turquía

- En otros países se dan otras combinaciones como profesores generalistas y especialistas, generalistas y semiespecialistas, y/o semiespecialistas y especialistas. (véase Tabla 1.2)

En algunos casos, los centros escolares cuentan con autonomía a la hora de seguir las directrices o recomendaciones generales sobre la especialización del profesorado.

La falta de profesorado de lenguas extranjeras en primaria ha llevado a poner en marcha una serie de medidas como programas de mejora de las cualificaciones del profesorado generalista y la revisión de los contenidos de la formación inicial.

Educación secundaria. La situación es inversa a la de primaria con un predominio del profesorado especialista:

- En la mayoría de los países la enseñanza de lenguas extranjeras corresponde a profesorado especialista.
- En los primeros cursos de secundaria podemos encontrar algunos casos donde las imparten profesorado generalistas (Islandia), otros tanto profesorado generalista como especialista (Serbia); en otros semiespecialista (Dinamarca, Alemania, Suecia y Liechtenstein); y en otros, profesorado especialista y semiespecialista (Comunidad flamenca de Bélgica y Estonia).
- En Noruega se encargan los tres tipos de profesorado (generalista, especialista y semiespecialista).

En once sistemas educativos, los profesores especialistas en lenguas extranjeras solo están cualificados para dar clase de idiomas (Chipre, España, Francia, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos y Turquía)

En aproximadamente dos tercios de los países, los profesores especialistas en lenguas extranje-

Una formación eficaz en inglés prioriza la comunicación sobre la corrección gramatical

ras o bien enseñan solo estas materias o cuando imparten dos asignaturas, una de ellas es una lengua extranjera.

Sin embargo, en la mayoría de los países, el profesorado especialista en lenguas extranjeras tiene la opción de cualificarse para impartir no solo una lengua extranjera (o varias), sino también otra asignatura.

En siete sistemas educativos (Bulgaria, España, Portugal, Suecia, Croacia y las comunidades germanófonas y flamencas de Bélgica), más del 50% del profesorado de lenguas extranjeras está cualificado para enseñar una asignatura no lingüística, además de la lengua extranjera.

Formación inicial

En aproximadamente la mitad de los países europeos se requiere un título de grado –*Bachelor*– para enseñar lenguas extranjeras, mientras que en la mitad restante se exige un título de *Máster*. En la mayoría de los países, los profesores de lenguas extranjeras en Secundaria Superior deben tener estudios de 3 y 4 años de duración.

La formación inicial de estos profesores generalmente sigue el mismo modelo que la categoría equivalente de profesorado en la etapa de educación secundaria.

La formación se centra en asignaturas teóricas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, períodos de prácticas en centros educativos extranjeros o una estancia en el país donde se habla la lengua en cuestión.

En varios sistemas educativos (Comunidad francesa de Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Luxemburgo, Austria y Reino Unido) existen recomendaciones en las que se especifica que los futuros profesores deben pasar un periodo determinado de tiempo en el país de la lengua ex-

tranjera objetivo antes de completar su cualificación como docentes.

En España, los programas de formación inicial del profesorado de primaria de lenguas extranjeras duran un año menos que los de secundaria obligatoria y no obligatoria.

Movilidad internacional

Francia y España presentan los niveles más altos de movilidad internacional: el 69,1% y el 60,7%, respectivamente, había pasado unas vacaciones de larga duración en el país en el que se habla la lengua correspondiente, y un 60,4% y un 79,7% había realizado un curso de formación o en una estancia por estudios de al menos un mes de duración.

Bulgaria y Estonia tienen los niveles más bajos con una participación del 12,9% y el 15,1%, respectivamente, en estancias en el extranjero, y un 12,9% y un 15,1 en cursos de formación.

Programas de Movilidad Europea

Menos de un 5% del profesorado europeo escoge participar en cursos en español, a excepción del profesorado de Noruega (37,2%), Reino Unido (30,4%), Irlanda, Francia, Suecia, Islandia (todos ellos en torno al 8%); así como de la Comunidad francesa de Bélgica (5,1%).

El inglés es, con mucha diferencia, la lengua en la que con más frecuencia se desarrollan las actividades realizadas dentro del programa de formación permanente, seguido del francés y del alemán.

Esto coincide con los datos ofrecidos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria en el conjunto de Europa, que coloca al inglés como la lengua más extendida.



7. RESULTADOS

Podemos tener una aproximación a los resultados obtenidos por los diferentes países a partir de dos fuentes con enfoques y muestras muy diferentes.

La primera corresponde al *Estudio Europeo de Competencia lingüística*, llevado a cabo en 2011 por la Unión Europea con la participación de 15 países, que pretendía proporcionar a los estados miembros información comparable sobre el nivel alcanzado por los alumnos europeos al finalizar la educación secundaria obligatoria (14-15 años) en tres de las cuatro competencias establecidas por el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia Lingüística).

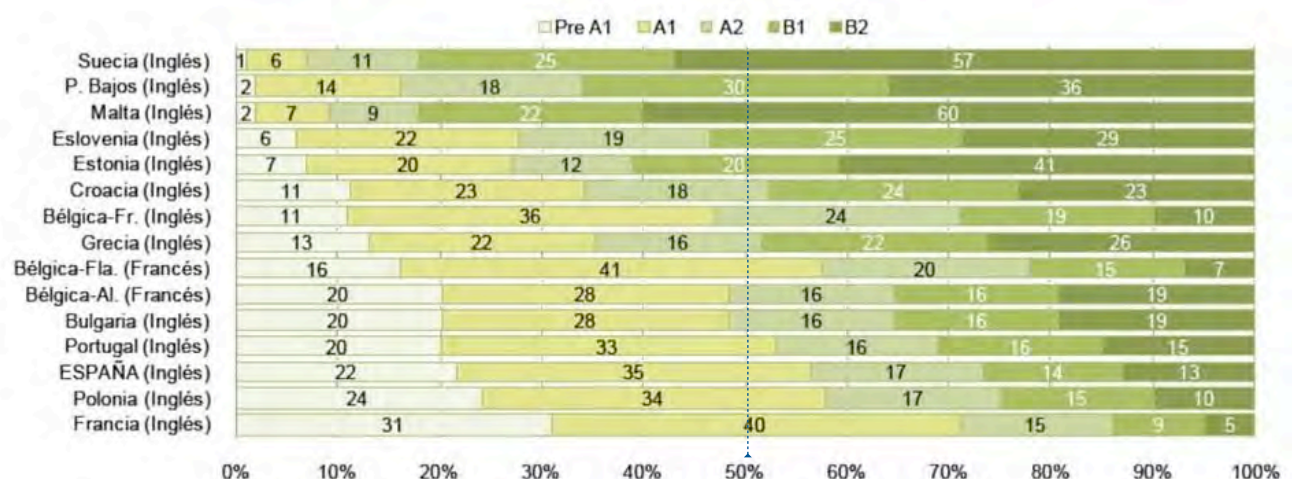
Los resultados de España son mejores que los de Francia e Inglaterra y similares a los de Polonia y Portugal. Pero, como podemos ver en los datos mostrados en la Figura 1.4 y la Tabla 1.3, distan de los obtenidos por Suecia, Malta, Holanda, Eslovenia, Estonia o Croacia:

- En comprensión oral, el porcentaje de alumnos españoles con un nivel B1+ B2 es del 24% mientras que en Suecia es del 91%, en Malta del 87%, en Holanda del 77% , en Eslovenia del 67% y en Estonia del 63%.
- En el caso de la expresión escrita, estos porcentajes son respectivamente del 29% (España), 76% (Suecia), 83% (Malta), 60% (Holanda), 48% (Eslovenia) y 60% (Estonia).

Pero los resultados de nuestro país quedan lejos de los planteados como aceptables por la Comisión Europea para 2020:

En España el porcentaje de alumnos en los niveles B en inglés oscila entre el 24% y el 30% dependiendo de la destreza. Estos porcentajes están lejos del 50%, que es el objetivo inicialmente propuesto por la Comisión Europea como posible punto de referencia para el Indicador Europeo de Competencia Lingüística. (p. 89)

La segunda fuente es la empresa de enseñanza del inglés *Education First*, que desde hace ocho años analiza la competencia en el idioma inglés de adultos de todo el mundo. En el informe de



Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2012. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Figura 1.4. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento MCERL en la competencia en primera lengua extranjera. 2011 (Arroyo Pérez, 2015: 30)

Se pueden alcanzar resultados muy similares partiendo de enfoques educativos muy diferentes

2015 se recogen los resultados obtenidos por 910.000 adultos que realizaron su test en 2014. La organización agrupa a los países en cinco niveles de competencia.

- En el primer grupo se encuentran los países nórdicos, los países bajos o Polonia.
- En el segundo, una parte de los países europeos junto con India, Singapur o Malasia.
- En el tercero, en el que se sitúa España, encontramos países de todo el mundo.
- En el cuarto (no recogido en la Tabla 1.4), se encontraría Francia, el país europeo con peores resultados.

Existe bastante coherencia entre los datos de ambos estudios manteniéndose, en líneas generales, el orden de los países.

8. UNA REFLEXIÓN SOBRE CANTIDAD Y RESULTADOS

Suecia, Finlandia, Eslovenia o Croacia son países cuyos alumnos obtienen un destacable nivel en inglés al acabar la enseñanza obligatoria aunque dedican, comparativamente, poco tiempo de enseñanza a su estudio; y aunque enseñan el inglés como asignatura específica.

Por ejemplo, Eslovenia no comienza la enseñanza del inglés hasta 4º de primaria. En este curso se dedican 2 horas semanales, que pasan a 3 h. en 5º, 4 h. en 6º y 7º; y, de nuevo; a 3 horas en 8º y 9º; con unos resultados excelentes.

Se pueden alcanzar resultados muy similares partiendo de enfoques educativos muy diferentes, como ejemplifican Suecia y Malta con un 57% y un 60%, respectivamente, de alumnos que consiguen el nivel B2. En el caso de Suecia, los alum-

Tabla 1.3. Porcentaje de alumnos en los distintos niveles del MCERL. Primera lengua evaluada (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012: 88)

Comprensión oral						Comprensión lectora					Expresión escrita						
Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Suecia (Inglés)	1	3	5	14	77	Suecia (Inglés)	1	10	8	15	66	Suecia (Inglés)	0	6	18	48	28
Malta (Inglés)	2	4	7	15	72	Malta (Inglés)	4	10	7	16	63	Malta (Inglés)	1	5	11	36	47
Holanda (Inglés)	3	10	10	18	59	Holanda (Inglés)	4	21	15	22	38	Holanda (Inglés)	1	9	30	48	12
Eslovenia (Inglés)	5	15	13	22	45	Estonia (Inglés)	7	23	9	14	47	Eslovenia (Inglés)	1	21	30	38	10
Estonia (Inglés)	10	17	10	16	47	Navarra (Inglés)	9	34	15	17	25	Estonia (Inglés)	3	19	18	31	29
Croacia (Inglés)	12	18	14	22	34	Eslovenia (Inglés)	12	29	12	16	31	Croacia (Inglés)	5	22	28	35	10
Bélgica AL (Francés)	10	29	21	21	19	Bélgica AL (Francés)	10	34	18	18	20	Grecia (Inglés)	7	18	22	33	20
Grecia (Inglés)	18	22	13	18	29	Bélgica Fr. (Inglés)	10	42	17	17	14	Navarra (Inglés)	6	23	28	34	9
Navarra (Inglés)	18	30	18	18	16	Grecia (Inglés)	15	27	13	15	30	Bélgica AL (Francés)	8	25	26	24	17
Bulgaria (Inglés)	23	25	12	14	26	Croacia (Inglés)	16	31	13	15	25	Bélgica Fr. (Inglés)	6	29	36	26	3
Portugal (Inglés)	23	26	13	15	23	Bélgica Fla. (Francés)	12	46	18	14	10	Canarias (Inglés)	13	31	26	24	6
Bélgica Fr. (Inglés)	18	36	19	16	11	España (Inglés)	18	40	12	12	18	Bulgaria (Inglés)	15	28	25	24	8
Bélgica Fla. (Francés)	17	41	22	15	5	Bulgaria (Inglés)	23	33	11	10	23	España (Inglés)	14	31	26	20	9
Polonia (Inglés)	27	30	15	15	13	Canarias (Inglés)	19	40	12	12	17	Portugal (Inglés)	18	33	23	21	5
España (Inglés)	31	32	13	12	12	Portugal (Inglés)	20	41	13	11	15	Polonia (Inglés)	19	35	23	19	4
Canarias (Inglés)	37	27	11	10	15	Polonia (Inglés)	27	38	11	10	14	Bélgica Fla. (Francés)	19	37	22	16	6
Francia (Inglés)	41	33	12	8	6	Andalucía (Inglés)	24	45	12	10	9	Andalucía (Inglés)	19	38	23	15	5
Inglaterra (Francés)	30	47	15	7	1	Francia (Inglés)	28	49	10	7	6	Francia (Inglés)	24	37	23	13	3
Andalucía (Inglés)	52	28	8	7	5	Inglaterra (Francés)	22	57	11	7	3	Inglaterra (Francés)	36	40	13	8	3
Promedio (sin CC.AA.)	17	24	14	15	30	Promedio (sin CC.AA.)	14	33	12	14	27	Promedio (sin CC.AA.)	11	25	24	27	13



Tabla 1.4. Índice de dominio del inglés (Education First, 2015: 7)

NIVEL DE INGLÉS MUY ALTO		NIVEL DE INGLÉS ALTO		NIVEL DE INGLÉS MODERADO				
01	Suecia	70.94	10	Austria	61.97	22	Letonia	57.16
02	Países Bajos	70.58	11	Alemania	61.83	23	España	56.80
03	Dinamarca	70.05	12	Singapur	61.08	24	República Dominicana	56.71
04	Noruega	67.83	13	Portugal	60.61	25	Eslovaquia	56.34
05	Finlandia	65.32	14	Malasia	60.30	26	Lituania	55.08
06	Eslovenia	64.97	15	Argentina	60.26	27	Corea del Sur	54.52
07	Estonia	63.73	16	Rumanía	59.69	28	Italia	54.02
08	Luxemburgo	63.45	17	Bélgica	59.13	29	Vietnam	53.81
09	Polonia	62.95	18	República Checa	59.01	30	Japón	53.57
			19	Suiza	58.43	31	Taiwán	53.18
			20	India	58.21	32	Indonesia	52.91
			21	Hungría	57.90	33	Hong Kong	52.70
						34	Ucrania	52.61

nos tienen una exposición muy limitada, 30 minutos semanales durante los primeros cursos de primaria que en 6º se convierten en dos sesiones semanales; el modelo AICLE no se aplica hasta los estudios terciarios (véase Anexo), mientras que Malta aplica un enfoque de inmersión parcial: un total de 480 horas de enseñanza en Suecia frente a las 1400 de Malta.

Los datos muestran que no existe relación entre la cantidad –sean horas o años de enseñanza– y los resultados obtenidos, una idea puesta de relieve por la organización *Education First* al afirmar que "no encontramos correlación alguna entre el número de años de estudio del inglés y el nivel del mismo". (Education First, 2011).

En este mismo informe se indica que "el hecho de bajar la edad de comienzo de estudio de inglés no elevará, por sí solo, los niveles de conocimiento de inglés" y ponen como ejemplo ¡el bajo desempeño de España e Italia pese al temprano inicio de la enseñanza escolar del inglés.

Por ejemplo, entre 1984 y 2000 en Holanda y Dinamarca los niños empezaban el aprendizaje del inglés entre las edades de 10 y 12 años, mien-

tras en España e Italia empezaban entre los 8 y los 11 años. España e Italia tienen los niveles más bajos de dominio de inglés de la Unión Europea a pesar de empezar a enseñarlo antes. Este es un descubrimiento importante para los políticos. (Education First, 2011. p.12)

También resulta de interés el debate surgido en Hungría durante la reforma del currículo de lenguas extranjeras sobre si las 3 horas semanales previstas eran suficientes para conseguir un buen aprendizaje. En una investigación en la que participaron 1000 alumnos de entre 10 y 12 años de 27 escuelas se demostró que sí. Las conclusiones establecían que "existían diferencias entre los alumnos de 12 años que estudiaban 3 horas semanales y aquellos que estudiaban 4 o 5 horas. Sin embargo, eran los alumnos con tres horas semanales quienes conseguían mejores resultados que los otros dos grupos". (Alderson, 1999)

Como señalaba el autor de la investigación:

Seguramente importa más la calidad de la enseñanza que su cantidad. Y si la enseñanza es mala, cinco horas semanales serán todavía peor que tres.

ANEXO 1. UNA COMPARACIÓN CON SUECIA

Como hemos visto, la enseñanza del inglés en Suecia se caracteriza por un comienzo tardío y un número bajo de horas de enseñanza (480 h.).

Según los datos aportados por Kerstin Sundin (1998: 154 y ss.) entre 1º y 3º de primaria, los alumnos tienen unos 30-40 minutos a la semana divididos en periodos de 10-15 minutos al día donde la lengua inglesa se integra en las actividades cotidianas del aula.

A partir de 4º tienen dos o tres periodos lectivos de 30-40 minutos. En 6º de primaria, el tiempo destinado a la enseñanza del inglés suele ser de dos periodos de 50-60 minutos semanales, de modo que el total de horas dedicadas a su enseñanza en toda la educación obligatoria es de 480.

En los primeros cursos de primaria se plantea una metodología lúdica centrada en “canciones, rimas, adivinanzas, historias y cuentos”. Más adelante, el aprendizaje de la lengua se vincula al interés por otros países, sus costumbres y diversos aspectos de la vida cotidiana, de modos que se vincula la enseñanza del inglés al resto del currículo, con lo que “se puede reforzar los conceptos que los niños están

trabajando en su L1, en matemáticas, artes, etc”.

El análisis de la lengua inglesa y la reflexión sobre ella llegan más tarde, “cuando los alumnos tienen la madurez mental para beneficiarse de estos procesos de reflexión”.

En los primeros cursos se prioriza la comunicación oral para, posteriormente, dar importancia a la comunicación por escrito a un nivel básico. La introducción de la lectoescritura del inglés se pospone, por entender que el método principalmente fonético utilizado para una lengua con una alta correspondencia grafía-fonema como es el sueco puede dar lugar a confusión si los alumnos intentan aplicarlo al inglés.

La metodología AICLE no se aplica hasta la educación superior, donde cada vez existe un mayor número de cursos y programas universitarios impartidos en inglés.

Y con este modelo, los resultados de Suecia son envidiables. En 2015, Suecia ocupaba el primer lugar entre los 54 países del informe publicado por *Education First*, el mismo puesto que ocupaba en 2012 en el *Estudio Europeo de Competencia lingüística*, con lo que es el país con mayor porcentaje de alum-

nos con un nivel de competencia B2 tanto para la lectura como para la comprensión oral.

En el informe español de análisis de los resultados de este último estudio –elaborado por el Ministerio de Educación– de la Rica y González de San Román comparan los datos de Suecia y España. En su artículo (2012) realizan un análisis de las variables identificadas como potenciales determinantes del aprendizaje de los alumnos en lengua inglesa en ambos países, que muestra importantes diferencias:

- La exposición al idioma en el sistema educativo comienza en España a edades sensiblemente más tempranas que en Suecia.
- El tiempo de exposición medio de los alumnos suecos a lo largo de la escolarización obligatoria es de 6,56 años frente a los 9,38 de España.
- Los alumnos españoles dedican mucho más tiempo semanal a hacer deberes de inglés (3'11 horas de media) que los suecos (1'80 h.).
- Los alumnos españoles van a más clases extraescolares de ampliación de inglés (un 43% frente al 11% de alumnos suecos).

A partir de estos datos, las autoras concluyen:



“Ni el mayor número de clases de inglés a la semana en el centro, ni la mayor cantidad de deberes, ni un inicio más temprano, ni más años de enseñanza parecen afectar positivamente al rendimiento”.

Las diferencias también se dan en el porcentaje de padres y madres con un buen nivel de inglés (78% en Suecia, 20,4% en España). Un dato que, a su vez, se relaciona con la diferencia en la exposición al inglés fuera del ámbito escolar: un 94% de suecos ven series y películas en versión original, frente al 24% de españoles.

Según las autoras, la exposición ambiental al inglés en contextos no formales es clave para la mejora de la comprensión oral:

Esta exposición explica un 21% del rendimiento en comprensión oral del alumnado, una influencia mayor que la exposición al inglés a través de otros medios, como la relación con personas que saben inglés o los viajes a países de habla anglosajona.

Este aspecto de la exposición ambiental es estudiado por Alastair Henry, profesor en la Universidad sueca de West, cuyo campo de interés es el papel de la motivación de los estudiantes de secundaria en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

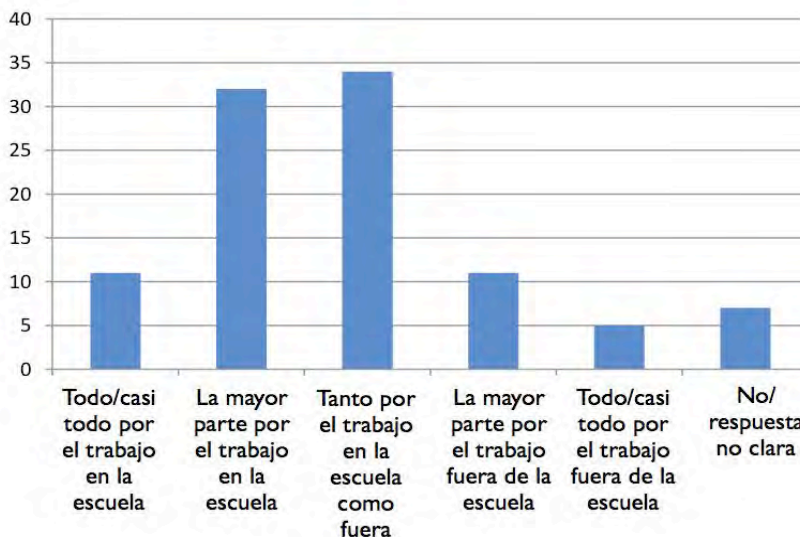


Figura 1.5. Respuesta a la pregunta ¿Dónde crees que has aprendido la mayor parte del inglés que sabes? (Henry, 2014)

Según Henry (2014), salvo la programación televisiva dirigida a niños muy pequeños, los programas no se doblan al sueco, sino que se subtitulan. Citando fuentes del *Swedish Media Council* de 2013, concluye que la mayoría de las actividades *online*, videojuegos, música y series populares entre los jóvenes suecos está en inglés. Los jóvenes de 15 años emplean entre 18 y 20 horas semanales en entornos cuya lengua es el inglés (con una diferencia notable a favor de los chicos frente a las chicas). También se encontró que las actividades más interactivas (videojuegos y sitios interactivos en internet) tenían un impacto mayor que las receptivas (escuchar música o ver películas).

¿Qué piensan los estudiantes? (Figura 1.5). Alrededor del 40%

creo que todo o casi todo su conocimiento del inglés es resultado del trabajo en la escuela. Casi un 35% reparte por igual esta responsabilidad entre lo aprendido dentro y fuera de la escuela. Y un 15% piensa que la mayor parte o todo lo que saben es resultado de lo “trabajado” fuera de la escuela.

Y es importante la percepción que los jóvenes, sobre todo los chicos, tienen sobre las características de ambos entornos:

Mientras muchas de las actividades mediadas en inglés que los estudiantes hacen en su tiempo libre, como jugar a videojuegos *online*, frecuentemente pueden proporcionar experiencias significativas, positivas y confirmadoras de identidad, el trabajo realizado en la escuela suele percibirse como artificial y distante de la "realidad" (Henry, 2013)

ANEXO 2. DINAMARCA, NO DEJAR DE INVESTIGAR

Parece razonable que antes de modificar la edad de inicio de una L2 se proceda a la realización de un estudio.

Es el caso de Dinamarca donde, desde 2014 y hasta 2018, se está llevando a cabo una investigación para valorar cuál es la mejor edad para la introducción de la enseñanza del inglés: 1º de primaria o 3º.

El *Danish Council for Independent Research* [Consejo Danés para la Investigación Independiente] patrocina esta investigación cuyo título es *The younger, the better? A usage-based approach to learning and teaching of English in Danish primary schools*. [¿Cuanto más joven, mejor? Un enfoque basado en el uso para el aprendizaje y la enseñanza del inglés en las escuelas primarias danesas].

El proyecto pretende examinar el factor edad mediante la recopilación y comparación de datos de pruebas de aptitud de los niños que han comenzado el aprendizaje del inglés, respectivamente, en 1º y en 3º de primaria.

Además, el proyecto investiga cómo influyen diferentes factores en la tasa de aprendizaje de L2 de los niños y en su dominio del inglés a corto plazo.

Entre los factores analizados encontramos:

Factores contextuales:

- La cantidad y calidad de la exposición al inglés dentro y fuera del aula.

Factores socio-afectivos:

- La motivación de los niños y las actitudes hacia el aprendizaje.
- El nivel educativo de los p/madres.
- La competencia percibida en la lengua extranjera.
- La actitud hacia el aprendizaje de idiomas y su uso de la lengua extranjera profesionalmente.

El trabajo está siendo coordinado por Teresa Cadierno –directora en el *Second Language Research Center* (SELC) de la Universidad del Sur de Dinamarca– y cuenta, curiosamente, con la participación de investigadoras españolas como García Mayo y Muñoz, cuyas autorizadas opiniones se recogen en los siguientes capítulos.

Como avance de los resultados y puesta en común de lo realizado, en agosto de 2015 tuvo lugar una jornada sobre el aprendizaje temprano de la L2.

Este tipo de iniciativas nos proporcionan un buen ejemplo de cómo llevar a cabo la intro-

ducción de cambios, incluso pequeños como es este, en el sistema educativo.

Ello asegura que la investigación respalda las decisiones políticas y que no se convierte a los alumnos, ciudadanos de pleno derecho, en conejillos de Indias.



Conclusiones

1. Solo dos países comienzan la enseñanza de la L2 en el segundo ciclo de educación infantil: Bélgica y España.
2. La mayor parte de los países no inicia formalmente este aprendizaje hasta que el niño tiene bien asentadas las competencias instrumentales en su lengua materna, sin que ello sea un obstáculo para una excelente competencia al finalizar la educación obligatoria.
3. En España se dedican más horas y durante más años a este aprendizaje que en la mayoría de países de nuestro entorno, pese a ello se obtienen peores resultados.
4. Existen otros factores que determinan un alto nivel de competencia en el aprendizaje de la L2:
 - Exposición a películas, series, juegos de ordenador o programas de TV en contextos no reglados.
 - Utilización de las lenguas en contextos no formales de manera funcional.
 - Formación del profesorado que asegure una competencia óptima.

Hablemos de Madrid

1. Difundir, tanto entre la comunidad educativa madrileña como en el conjunto de la sociedad, la información relevante sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el resto de sistemas educativos europeos.
2. Ser conscientes de que no existe relación entre un inicio más temprano, un mayor número de años de enseñanza o un mayor número de horas por año de enseñanza de la L2 con los resultados obtenidos por los alumnos al final de la educación obligatoria.
3. Comparar la organización, metodología y dinámicas de trabajo en la enseñanza de las lenguas extranjeras de nuestro país con las de aquellos países con mejores resultados con el fin de aprender de sus buenas prácticas y tomar las decisiones adecuadas.
4. Sensibilizar a las familias sobre la importancia de favorecer un acceso no formal de los niños y jóvenes a las lenguas extranjeras (preferencia por subtítulo de películas y series en otros idiomas, videojuegos, intercambios, actividades creativas como teatro, educación artística...).
5. Adoptar el objetivo establecido por la Unión Europea de que todos los ciudadanos europeos hablen dos lenguas comunitarias además de la propia al final de la educación obligatoria.



Bibliografía

- Alderson, J. C. (1999). Exploding myths: Does the number of hours per week matter? *novELTy Volume 7, Number 1*. p. 17-32.
- Arroyo Pérez, J. (dir.) (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso Escolar 2012/13*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 18.09.2016 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20405>
- Buljan Culej, J. (2012). *Summary of results from the ESLC conducted in the Republic of Croatia*. National Centre for External Evaluation of Education. Recuperado el 8.12. 2015 de https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Summary_2011_Croatia_Eng.pdf
- De la Rica, S. y González de San Román, A. (2012). Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. Claves para la mejora. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística. EECL Volumen II. Análisis de expertos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 18.05.2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-d-e-trabajo/eeclvolumeniicap1.pdf?documentId=0901e72b81536cd9>
- Dendrinis, B., Zouganelli, K. y Karavas, E. (2013). *Foreign language learning in Greek schools. European Survey on Language Competences*. National and Kapodistrian University of Athens. Recuperado el 16.02.2016 de http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL13/Instructional%20Package/03.%20FL%20Teaching-Learning_GR/ESLC_EN.pdf
- Education First (2011). *Índice de Nivel de Inglés*. Recuperado el 08.09.2015 de <http://www.ef.com.es/sitecore/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011-Spain.pdf>
- Education First (2015). *Índice de Nivel de Inglés*. Recuperado el 05.09.2016 de <http://mediakey1.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-spanish-euro.pdf>
- Education First (2016). *Índice de Nivel de Inglés*. Recuperado el 18.11.2016 de <http://mediakey1.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-euro.pdf>
- SurveyLang (2012) *First European Survey on Language Competences. Final Report*. European Commission. Recuperado el 17.02.2016 de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
- Eurostat (2017). Foreign language learning. *News Release 33/2017*. Recuperado el 26.02.2017 de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879483/3-23022017-AP-EN.pdf/80715559-72ba-4c19-b341-7ddb42dd61a6>
- Eurydice (2008). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Recuperado el 30.06.2015 de http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Recuperado el 30.06.2015 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf



Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado el 20.05.2017 de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf?platform=hootsuite

Gaudreau, H. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP). Conseil Supérieur de l'Éducation. Gobierno de Québec. Recuperado el 6.08.2016 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf#page57>

Henry, A. (2013). Digital games and ELT: Bridging the authenticity gap. En E. Ushioda (Ed.) (2013). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. (pp. 133-155). Palgrave MacMillan.

Henry, A. (2014). Swedish students' beliefs about learning English in and outside of school. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J-M Sierra (eds) (2014). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice. Language Learning & Language Teaching*, 40. pp. 93–116.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística. EECL Volumen I. Informe Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 18.05.2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística. EECL Volumen II. Análisis de expertos*. Mi-

nisterio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 18.05.2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516>

Japelj Pavešič, B. y Karmen, S. (2016). Slovenia [Página Web]. En Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. y Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Recuperado el 11.01.2017 de : <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/slovenia/>

Macaro, E., Graham, S., y Woore, R. (2015). *Improving foreign language teaching: Towards a research-based curriculum and pedagogy*. Routledge.

Roussel, S. y Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Éditions Retz.

Sundin, K. (1999). English as a first foreign language for young learners – Sweden. En Curtain H. y Nikolov, M. (1999). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. pp. 151-157. Recuperado el 16.03.2015 de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/47/Default.aspx>

UNESCO (2011). *Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11: Slovenia*. Unesco. International Bureau of Education. Recuperado el 18.03.2015 de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Slovenia.pdf>



Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Europa (AICLE)

¿Cómo se aplica este modelo
en el resto de países?



Continuamos con la perspectiva comparada utilizada en el capítulo anterior.

La Consejería de Educación sitúa al PBCM dentro de un modelo AICLE, según el cual los contenidos de diferentes materias se enseñan y aprenden en una lengua extranjera,

En primer lugar abordamos qué se conoce como AICLE¹ y cómo se aplica en el resto de países europeos, incluyendo en el análisis la existencia de planes piloto, la edad de inicio, las asignaturas a las que afecta; así como las dificultades y dudas que se plantean a propósito de su implantación.

Conocer cómo se aplica este enfoque en otros países de nuestro entorno aporta una información esencial para valorar la pertinencia del programa iniciado por la Comunidad de Madrid en 2005.

- *¿El modelo del PBCM es un modelo AICLE homologable a los utilizados en el resto de países europeos?*
- *¿La edad de inicio es similar a la de otros países?*
- *¿Su implantación ha seguido los pasos de otros países? ¿Tiene una extensión comparable?*

Para el análisis se han utilizado, fundamentalmente, los informes elaborados por Eurydice Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo (2006) y Key data Teaching Languages at School in Europe (2012).

¹ AICLE (Aprendizaje integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras); en inglés, CLIL (Content and Language Integrated Learning); en francés, EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère).

1. AICLE: EL ORIGEN

En 1990, el Consejo de Europa inicia el *Programa Lingua*, dirigido a favorecer la integración socioeconómica europea, en el que –entre otras iniciativas– se abordan los procesos y las metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En 2000 se proclamó el Año Europeo de las Lenguas. Fue entonces cuando se lanzó el Compendio CLIL. Este documento describe las dimensiones y objetivos de la metodología AICLE estableciendo un marco global.

La Cumbre Europea de Barcelona de marzo de 2002 es el momento en que se dio “un gran impulso al aprendizaje de las lenguas y al mantenimiento de la diversidad lingüística europea”. Dicho informe menciona con interés el modelo AICLE:

En este contexto, lo que suele denominarse ‘aprendizaje integrado de contenidos y lenguas’ o AICLE se encuentra entre los ejemplos citados y reviste un particular interés, como ya se destacó en el Plan de Acción de la Comisión de 2004-06 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Mediante este tipo de enseñanza, los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus competencias lingüísticas. Se combinan materias e idiomas a fin de preparar mejor a los alumnos para la vida en una Europa en la que la movilidad se extiende cada vez más y debería estar al alcance de todos. (Eurydice, 2006)

El Plan de Acción de la Comisión Europea 2004-2006 para promover el aprendizaje de lenguas – y, al mismo tiempo, la diversidad lingüística– supuso un impulso considerable a la valoración de la riqueza lingüística y a su enseñanza. AICLE está entre la lista de recomendaciones para alcanzar una mayor competencia en lenguas extranjeras.

2. LA METODOLOGÍA AICLE

El término AICLE fue acuñado por David Marsh, profesor de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia, donde estos cursos ase habían popularizado a lo largo del tiempo en la educación secundaria profesional.

Marsh y Langé describen AICLE como “un término genérico que se refiere a cualquier situación educativa en la que se utiliza una lengua adicional para la enseñanza y aprendizaje de materias distintas de la propia lengua; no siendo la lengua más utilizada en el entorno”. (Marsh y Langé, 2000: 48)

Esto es, la L2 se utiliza como medio de enseñanza de contenidos no relacionados con la lengua en sí. De este modo se abordan, de forma simultánea, dos objetivos: el desarrollo de competencias propias de la materia y el desarrollo de competencias lingüísticas, aunque el foco pueda priorizar uno u otro de los objetivos.

Pero no se trata de introducir asignaturas o materias de cualquier manera. Como recoge con claridad Ziková:

Mediante el uso de temas con los que los estudiantes están familiarizados y, si es posible, han estudiado recientemente en su lengua materna, serán capaces de hacer un progreso más rápido en el aprendizaje de la lengua ya que ya saben mucho del contenido y el contexto. Esta familiaridad permite que los estudiantes presten atención a otros detalles que, de otra manera, podrían pasar desapercibidos. Este uso muy natural del lenguaje puede aumentar la motivación del alumno y el afán por aprender lenguas extranjeras en gran medida. (2008:15) [La negrita es nuestra]

No existe una única manera de aplicar el enfoque AICLE. Como señala Do Coyle, profesora de la Universidad de Edimburgo y una de sus promotoras más destacadas:



"Existe una falta de cohesión en torno a las pedagogías de CLIL. No hay ni un enfoque CLIL ni una teoría CLIL". (2008: 101)

Las diferencias incluyen la proporción de tiempo en la que se imparte una asignatura con la metodología AICLE. Doris Sygmond, una formadora con larga experiencia, sugiere que podemos hablar de AICLE cuando al menos el 25% de las lecciones se enseñan en la lengua objetivo. (Sygmond, 2005)

Si bien esta metodología se puede utilizar tanto en la educación primaria, secundaria o terciaria, su uso "es más frecuente en secundaria que en primaria". (Dalton-Puffer, 2011: 184)

Como veremos a continuación, su aplicación varía en función de las edades de los alumnos y de los países, siendo diferentes también los objetivos finales de la aplicación.

AICLE en función de la edad

Suárez Castiñeira (2005) menciona dos formas principales en las que se presenta en función de la edad:

- En educación infantil o primaria: Como preparación para el aprendizaje de lenguas extranjeras "a través de actividades de conciencia lingüística ('duchas' lingüísticas de unos 30 minutos diarios)".
- Con el alumnado de entre 13 y 19 años: Impartiendo la mitad de las asignaturas, de forma integrada, en una o más lenguas extranjeras.

En la publicación pionera *Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching* [La enseñanza a través de una lengua extranjera. Una guía dirigida a maestros y escuelas para el uso de lenguas extranjeras en la enseñanza de contenidos], de la que son autores Pa-

vesi, Bertochi, Hofmannová *et al.*, se plantean diferentes maneras de utilizar la L2:

- "En la misma asignatura, algunas lecciones se pueden enseñar en la L2, otras en la lengua materna en función del tema específico, y del tipo de materiales y actividades de interacción disponibles.
- Algunos profesores prefieren introducir nuevos conceptos en una lengua y utilizar la otra para revisarlos posteriormente. Es importante definir la razón de las diferentes estrategias y ser consciente de las diferentes políticas a este respecto". (2001, p. 90)

Parece existir un acuerdo en que, en la educación primaria, basta con una exposición limitada para la obtención de buenos resultados. Pavesi *et al.* (2001: 90) plantean que la inclusión diaria de solo 10-20 minutos de enseñanza CLIL (lo que Suárez Castiñeira denomina duchas lingüísticas) desarrolla el interés por la L2, a la vez que permite la adquisición de un léxico básico y el desarrollo de las habilidades de escucha y habla.

Jessica Ball es profesora en la *School of Child and Youth Care* de la Universidad de Victoria (Canadá) y autora del informe comisionado por la Unesco, *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. En este informe se recoge que "varios estudios han demostrado que la adquisición de L2 de los niños pequeños es mejor en programas informales y en las rutinas diarias que en una instrucción formal" (Ball, 2011: 30), así como que los enseñantes en estas edades deben partir de actividades lúdicas centradas en canciones, juegos y experiencias reales:

Las actividades para los niños pequeños hacen énfasis en el lenguaje que está asociado con hacer cosas, que se basa en el contexto y que in-

cluye operaciones cognitivas o acciones sencillas. (Ball, 2011: 39)

Resulta fundamental la reflexión planteada por Fred Genesee, profesor en la McGill University y uno de los mayores expertos en bilingüismo, sobre el sentido y las condiciones de introducir la enseñanza AICLE en primaria:

Un argumento a favor de la introducción temprana de la L2 como medio para la instrucción académica es que los objetivos de esta etapa se prestan perfectamente a actividades de aprendizaje concretas, experienciales y prácticas. Este tipo de actividades también se prestan a promover la adquisición de la L2 entre los alumnos de estas edades. Por el contrario, la enseñanza de los objetivos académicos de las siguientes etapas suelen requerir el uso de habilidades lingüísticas avanzadas y sofisticadas, y esto puede plantear problemas a los estudiantes que están en las primeras etapas de la adquisición de L2.

La investigación en Canadá ha demostrado que el rendimiento en materias como matemáticas, química e historia no se ve comprometido en los programas de inmersión tardía (cuando los estudiantes tienen alrededor de 11 años de edad) **si los estudiantes han recibido instrucción previa en la L2 durante los cursos de primaria.** [La negrita es nuestra] (Genesee, 2004)

Jim Cummins, profesor en el *Ontario Institute for Studies in Education* de la Universidad de Toronto, es una de las autoridades mundiales en la materia y ha centrado su trabajo en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los aprendices de inglés como lengua extranjera. Cummins apuesta por utilizar en educación primaria “actividades manipulativas (*hands-on*) en áreas de contenido como ciencias, matemáticas y estudios sociales” (1998: 6), con el fin de contextualizar la L2.

Pavesi *et al.* (2001) describen muy bien la idea de lo que se puede esperar de la utilización de AICLE durante la educación primaria:

En el primer año de aprendizaje los niños interactúan con la L2 a través de temas como los animales domésticos, las frutas y verduras, las flores de primavera y los deportes de verano. Posteriormente los temas en el programa CLIL se pueden ampliar para incluir experimentos con el agua e imanes, observaciones del clima y el desarrollo biológico de la rana o mariposa. (p. 90)

Ball, Genesee, Cummins y Pavesi conciden en la necesidad de utilizar la L2 en actividades experienciales para asegurar un uso contextualizado de la lengua

En el caso de alumnos más mayores (secundaria) bastaría con abordar en la L2 una parte de una lección o proyecto para ser eficaz:

“Algunas investigaciones indican que AICLE tiene un impacto relevante cuando se utiliza la lengua extranjera al menos en el 25% de una lección, en una o más asignaturas, o en proyectos interdisciplinarios”. (Pavesi, 2001: 90)

Cummins, además, alerta del peligro que puede suponer plantear, incluso en la educación secundaria, la consecución de aprendizajes centrados en los contenidos cuando los alumnos no disponen de un conocimiento de la L2.

Todo lo anterior cuestiona la importancia dada a la cantidad de tiempo frente a la calidad. Como afirma David Marsh, uno de los máximos expertos en el enfoque AICLE:

A menudo ha existido una suposición errónea en la introducción de asignaturas a través del inglés según la cual se ha dado más importancia a la cantidad que a proporcionar ambientes de aprendizaje de calidad. Una cantidad limitada de contenido de aprendizaje auténtico con metodologías apropiadas a través de un idioma extranjero puede tener un largo recorrido hacia el logro de varios resultados positivos. (Marsh y Frigols Martín, 2011)

La entrada gradual también viene apoyada por la documentada investigación de Ball para la UNESCO:



La investigación y la teoría apoyan la introducción gradual de la L2, primero a través de la enseñanza formal de la L2 como sujeto de estudio, y posteriormente, mediante el uso de la L2 en un número cada vez mayor de asignaturas en el currículo. Sin embargo, este segundo paso no debe tomarse demasiado pronto. (2011: 28)

En resumen

Un acercamiento progresivo a la L2 en primaria en situaciones vivenciales y experienciales, junto con su enseñanza como asignatura, pone las condiciones para una aplicación exitosa de la metodología AICLE en secundaria; una aplicación que, para ser eficaz, también puede ser moderada.

3. LENGUAS SELECCIONADAS

Las lenguas extranjeras más extendidas como lenguas de instrucción en el modelo AICLE son inglés, francés y alemán, junto con el español y el italiano.

A veces se da por hecho que la metodología AICLE está al servicio del inglés y que esta lengua es la L2 por excelencia, pero nada más lejano a la intención de los responsables europeos que han impulsado este enfoque. Recordemos que la Unión Europea plantea el objetivo de que todos los ciudadanos europeos hablen dos lenguas comunitarias además de la propia al final de la educación obligatoria cuestionando el predominio del inglés.

Entonces, ¿cuál sería la manera adecuada de elegir las lenguas para el modelo AICLE? Pavesi et al. (2001: 83-84) plantean los siguientes puntos a tener en cuenta en esta selección:

- La situación geo-política del país.
- El grado de similitud entre la L2 y la L1 en lo que respecta a vocabulario, gramática y pronunciación.

- Las materias que se impartirán a través de la L2.

Y que estos tres factores se deben considerar de forma conjunta teniendo en cuenta la mayor facilidad que supone para los alumnos la comprensión de una L2 cercana a la L1:

Esta es la razón por la que la enseñanza de las asignaturas que se basan principalmente en la comunicación verbal (por ejemplo, la Historia y la Ciencia Política) pueden comenzar muy pronto si se lleva a cabo en lenguas relacionadas (por ejemplo, el español para los italianos, o el holandés para los alemanes). (Pavesi et al. 2001: 84)

Lógicamente, no se debería abordar la enseñanza de estas asignaturas mediante lenguas “poco similares” hasta que los alumnos tengan una buena competencia en la L2 “para evitar una simplificación excesiva de los contenidos” (Pavesi et al. 2001: 84), lo que constituye unos de los problemas fundamentales planteados por esta metodología.

4. ¿QUÉ FORMACIÓN TIENE EL PROFESORADO?

En dos tercios de los países se considera suficiente la titulación ordinaria que se exige para ejercer la docencia.

En la mayoría de los países en los que existe normativa o recomendaciones sobre cualificaciones específicas para la enseñanza AICLE, tienen que ver con el nivel de competencia en la lengua extranjera según el MCERL (Marco Común de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa) siendo normal exigir la acreditación de un nivel B2 o C1.

En algunos países existen requisitos específicos (véase Tabla 2.1) que pueden incluir formación específica sobre la metodología AICLE.

5. PROYECTOS PILOTO

En la práctica totalidad de países, la novedad de esta propuesta ha llevado a la adopción de un elemental principio de prudencia y a la puesta en marcha previa de proyectos piloto.

Bélgica (Comunidad flamenca). Se llevó a cabo entre 2007 y 2012 en nueve institutos de secun-

daria con el objeto de analizar los desafíos que se pueden plantear.

Chipre. En 2005 se inició un programa piloto y en 2011 se generalizó a todos los centros.

Holanda. El Ministerio de Educación decidió financiar un proyecto para evaluar la enseñanza bilingüe. Se estableció un estudio longitudinal so-

Tabla 2.1. Requisitos específicos para trabajar con la metodología AICLE. (Eurydice, 2012, 2017)

País	Requisito específico
Bélgica (fr)	Una cualificación en la lengua extranjera o un certificado (concedido tras la realización de una prueba) que demuestre un conocimiento profundo de la lengua.
Bélgica (G)	Certificado que demuestre un conocimiento profundo (B2) de la lengua extranjera (solo se aplica a profesores que no poseen un título académico en la lengua extranjera).
Chipre	Programa de formación para la enseñanza AICLE impartido por el Ministerio de Educación.
Eslovaquia	Examen Estatal de Lenguas en la lengua extranjera (se aplica solo a profesores que no poseen una titulación académica en la lengua extranjera).
España	Certificado y/o examen que demuestre un conocimiento profundo de la lengua extranjera. El mínimo nivel requerido es normalmente un B2 del MCERL, pero existen ciertas variaciones dependiendo de las Comunidades Autónomas.
Francia	Examen oral en el que los candidatos deben demostrar su capacidad para utilizar la lengua extranjera en el contexto de la asignatura que han de impartir.
Holanda	Realizar un curso sobre enfoques pedagógicos y metodología de la enseñanza AICLE y tener una competencia en la lengua extranjera de al menos un nivel B2 del MCERL
Italia	Curso universitario de un año de duración en enseñanza AICLE (60 créditos) y certificado C1.
Polonia	Certificado que demuestre conocimientos de, al menos, un nivel B2 del MCERL (solo se aplica a profesores que no tienen una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente). La normativa incluye un listado de certificados de lenguas que se consideran equivalentes al nivel B2 del MCERL.
Portugal	Programa de formación ofrecido por el Ministerio de Educación en colaboración con las instituciones que representan a las lenguas extranjeras en cuestión.
República Checa	Conocimientos de la lengua extranjera de, al menos, un nivel C1 del MCERL (solo se aplica a profesores que no poseen un título académico en la lengua extranjera).
Rumania	Curso de formación en la enseñanza de asignaturas no lingüísticas a través de la lengua extranjera (para quienes están cualificados para impartir asignaturas no lingüísticas y la lengua extranjera como dos asignaturas independientes) o un curso de formación para la enseñanza de otras asignaturas distintas a la lengua extranjera (para aquellos que están cualificados solo para impartir la lengua extranjera).



bre los efectos de la utilización del inglés como lengua de enseñanza en su competencia.

Liechtenstein. Desde el curso 2010-2011, una escuela de educación secundaria superior ofrecía AICLE para los estudiantes que eligen el itinerario lingüístico. La previsión era que el proyecto piloto se desarrollara durante cuatro años.

Suiza. Desde 2011, el *Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique* y la Universidad de Ginebra llevan a cabo el proyecto PRIMA en el cantón de Neuchâtel. Las ocho aulas participantes introducen la inmersión en alemán, que afecta a un 20-30% del currículo desde 1º de primaria.

5. ¿EXISTE UNA SELECCIÓN DEL ALUMNADO PARTICIPANTE?

En la mayoría de los países no existen regulaciones oficiales para que las escuelas utilicen criterios específicos de admisión para seleccionar a los alumnos que participan en los programas AICLE en secundaria.

En Eslovaquia, Francia, Polonia, Portugal y Liechtenstein, las autoridades educativas establecen criterios relacionados tanto con el rendimiento académico general como con las habilidades lingüísticas. En Bélgica, Rumania y Serbia solo con las habilidades lingüísticas

En Bélgica (Comunidad Francesa), se prohíbe a las escuelas introducir criterios de admisión que no sean la posición en la lista de inscripción.

En otros países, las escuelas pueden adoptar sus propios criterios como sucede en la República Checa, Hungría, Países Bajos, Suiza, Macedonia, Eslovaquia, Finlandia o parte de España.

6. EXTENSIÓN DEL MODELO

En los seis países en los que existe más de una lengua estatal, algunos centros escolares ofertan programas AICLE en los que las dos (o más) lenguas oficiales se utilizan para impartir asignaturas *no lingüísticas* del currículo.

Veinte países o regiones europeas ofertan programas AICLE en los que determinadas asignaturas no lingüísticas se imparten simultáneamente en una lengua regional o minoritaria así como en la lengua estatal (p.ej., España, Suiza o Bélgica).

Veinticinco países o regiones ofrecen programas AICLE en los que algunas asignaturas no lingüísticas se imparten en una lengua “extranjera” y en la lengua estatal (o una de las lenguas estatales, según corresponda). Las excepciones son Dinamarca, Grecia, Islandia, Reino Unido y Turquía.

Sin embargo, la práctica de AICLE no está necesariamente generalizada en los sistemas educativos. Salvo en Austria, Chipre, Malta, Liechtenstein, Luxemburgo e Italia, donde se ofrece en todos los centros en alguna etapa, en el resto de países el número de escuelas que ofrecen este tipo de enseñanza, incluso en la educación secundaria, es muy reducido.

7. AICLE EN LA PRÁCTICA

A continuación se aborda la aplicación del modelo AICLE en Europa.

En primer lugar, nos centramos en los escasos países en los que esta metodología se ha implantado en educación primaria, algo ya significativo de por sí. Y, a continuación, los que lo han aplicado en secundaria.

AICLE en Primaria²

Alemania. Desde 1992 existe en Berlín la experiencia *Europa Schulen*, que afecta a 6.000 alumnos en 30 centros.

Tiene una mayor carga lectiva que la vía ordinaria y se extiende desde primaria a bachillerato. Se reúnen en una misma aula alumnos de diferentes nacionalidades donde la mitad del alumnado es alemán y la otra mitad extranjera, con altos conocimientos en ambas lenguas.

Los idiomas empleados son: inglés, francés, ruso, italiano, español, griego, turco, portugués y polaco.

Austria. Las autoridades educativas han optado por utilizar el enfoque AICLE para enseñar la primera lengua extranjera (normalmente el inglés, pero también el francés o lenguas de países fronterizos) a todos los estudiantes de los dos primeros cursos de primaria (6 a 8 años).

En estos cursos, la L2 se utiliza de forma transversal, integrada en las asignaturas de matemáticas, ciencias, arte, música y educación física. Para ello se utilizan secuencias cortas que suman una hora semanal.

En los dos siguientes cursos de primaria se continúa con el modelo añadiendo, en algunos casos, una segunda hora. En este ciclo se pone el énfasis en la comunicación cotidiana; y, aunque ya se introduce la lectura y la escritura en inglés, el objetivo de esta introducción es apoyar el desarrollo de la comprensión y de la expresión.

Chequia. En la década de los 90 se introduce en algunas escuelas de primaria un modelo similar al austriaco donde niños de 8 años "reciben treinta minutos de 'duchas lingüísticas' a la se-

mana, en las que cantan, juegan en la lengua extranjera y realizan actividades matemáticas sencillas". (Ziková, 2008: 36)

España. En 1996 se firma un convenio entre el Ministerio de Educación y la entidad privada British Council para el inicio de un programa de inmersión parcial en inglés desde educación infantil. Una de las características del programa es la enseñanza en inglés, de forma exclusiva, de las asignaturas. Dicho programa fue evaluado en 2010.

A partir del modelo establecido por este programa las diferentes Comunidades Autónomas ponen en marcha programas propios que han alcanzado a porcentajes variables del alumnado. A estos se añaden los programas aplicados por los centros de titularidad privada.

Holanda. Comienza en 1992 con 3 escuelas y se llega a 130 en 2014. La intención original era proporcionar educación bilingüe en varias lenguas (Alemán en el este del país y Francés en el sur), pero en la actualidad solo hay 23 centros con un programa bilingüe Neerlandés-Alemán, mientras que el resto tiene Neerlandés-Inglés.

Italia. Existe una tradición de enseñanza bilingüe en las zonas fronterizas del norte del país (programas de educación primaria en italiano-francés, italiano-alemán e italiano-francés-alemán).

Liechtenstein. Existen prácticas similares a las de Austria para la enseñanza del inglés dirigida a estudiantes de la misma edad.

Luxemburgo. Se aplica un modelo trilingüe donde cada una de las tres lenguas oficiales (luxemburgués, alemán y francés) predomina en una etapa educativa. En el capítulo **Ni uno menos** se aborda el modelo y sus consecuencias.

² A partir de Lorenzo, Trujillo y Vez (2011).



Malta. No se trata propiamente de un modelo AICLE, sino de un modelo de inmersión donde se imparten algunas asignaturas en maltés y otras en inglés.

El inglés tiene estatus de lengua cooficial tras haber sido colonia británica entre 1800 y 1964; en consecuencia todos los centros ofrecen enseñanza en ambas lenguas desde primaria, aunque su aplicación varía en función de la titularidad de los centros (católicos, independientes o públicos).

Cada escuela tiene autonomía para desarrollar una estrategia lingüística que dé respuesta a las necesidades de sus alumnos y otorga "igual importancia" a ambas lenguas.

Este modelo no está exento de dificultades, como abordamos en el capítulo *Only english?*.

AICLE en Secundaria³

Alemania. A partir del *Tratado de Amistad* firmado por Francia y Alemania en 1963, se pone en marcha el *Programa bilingüe franco-alemán* que se desarrolla con tres modalidades:

- Centros con doble titulación.
- Liceos franco-alemanes.
- Secciones lingüísticas bilingües en los centros de secundaria (en las que se cursan asignaturas en otro idioma y se amplía el horario lectivo).

Austria. La aplicación del modelo AICLE comienza en 1991 con un proyecto en el *Zentrum für Schulentwicklung* en Graz (Abuja, 2007). Se suele utilizar en proyectos de una o dos semanas realizados con un enfoque gradual durante un tiempo limitado del curso escolar; y se emplea

en una o más asignaturas. Existe un reducido número de *escuelas bilingües* en las que se emplea AICLE durante más tiempo y en más del 50% de las asignaturas.

Según Abuja (2007), alrededor del 15% de las escuelas secundarias austriacas proporciona algún tipo de enseñanza AICLE. En la educación secundaria inferior, '*Hauptschule*', el porcentaje es del 7%, mientras que en las escuelas de secundaria "académicas" es del 27% y en los centros de formación profesional del 30%.

Bélgica. Tras un proyecto piloto, a partir de 2014, todos los institutos interesados pueden aplicar el modelo AICLE que establece que se puede enseñar en francés, inglés o alemán el 20% de las asignaturas no lingüísticas (como Geografía, Matemáticas o Educación Física).

Chequia. Se desarrolla sobre todo en la secundaria superior, más que en la obligatoria. Se aplica de forma diferente entre los centros y puede implicar que un alumno de 13 años reciba la mitad o más de sus lecciones en otra lengua. (Zíková, 2008: 36)

España. En la actualidad existen cuatro modalidades, con muy diferente nivel de extensión en función de las Comunidades Autónomas:

- Secciones lingüísticas bilingües de Alemán, Francés e Inglés en los centros de educación secundaria (en las que se cursan asignaturas en otro idioma y se amplía el horario lectivo).
- Centros vinculados al programa del British Council.
- Centros vinculados a los programas propios de las diferentes Comunidades Autónomas.

³ La mayoría de los datos proceden de Buzo, 2011.

- Centros privados con programas propios (BEDA, UCETAM)

Estonia. La situación es atípica, pues el estonio se utiliza como lengua objetivo de AICLE en los centros de lengua rusa. A partir de 2007/08 al menos el 60% del currículo se debe impartir en estonio desde el primer año de la educación secundaria superior.

Finlandia. Existen prácticas bilingües desde 1987 como respuesta a la existencia de una minoría sueco-parlante y al carácter cooficial del sueco. En dicho año se implantó de forma experimental la enseñanza en sueco en una escuela infantil de Vaasa, y se fue ampliando hasta llegar en 1996 a la educación secundaria. Posteriormente, se han introducido como segunda lengua nuevos idiomas (inglés, alemán, francés y ruso), así como un tercer idioma.

El número de alumnos en las enseñanzas bilingües disminuye conforme se acerca el final de la escolarización, debido a que el examen de acceso a la universidad se realiza en finés.

Francia. Hasta 2016 han existido tres modelos, aunque ahora la situación ha cambiado totalmente (véase el capítulo **Ni uno menos**)

- *Secciones Europeas.* Iniciadas en 1992, se implantan en secundaria (*Collège*) y Bachillerato (*Lycée*). Se procede al refuerzo en la enseñanza de la L2 y a la enseñanza –total o parcial– en la L2 de una o varias asignaturas (unas 9 horas semanales) a partir de lo que sería 4º de la ESO. Roussel y Gaonac’h (2017) mencionan la cantidad de 4.511 centros y 276.00 alumnos participantes (aproximadamente un 30% del total).
- *Secciones Internacionales.* El objetivo es facilitar la inserción del alumnado extran-

jero en el sistema educativo francés. Se incluye un refuerzo del estudio de la lengua del país de origen del alumno, así como de su geografía e historia. El profesorado nativo es aportado por los estados extranjeros con los que se establece el acuerdo bilateral.

- *Programa Bilingüe Franco-Alemán.* Reciproco del que tiene lugar en Alemania.

Holanda⁴. Su utilización comienza en 1989. Se suele ofrecer en la educación secundaria obligatoria (cursos 1º-4,º grupo de edad 12-15). En los dos cursos de la educación secundaria superior, el neerlandés vuelve a ser el medio de instrucción del currículo como consecuencia de que la elección individualizada de asignaturas dificulta la creación de grupos y de que los exámenes finales de la secundaria superior se realizan en neerlandés.

Las escuelas disponen de una cierta libertad para diseñar sus programas bilingües mientras respeten los siguientes criterios:

- Enseñar en inglés desde el 50% hasta el total de las lecciones.
- Seguir el plan de estudios de preparación a la universidad.
- No afectar negativamente a la competencia en neerlandés de los alumnos.

En 2005 había cerca de 70 institutos de Educación Secundaria que utilizaban el inglés como medio de instrucción en gran parte del currículo, llegando a más de 5.000 estudiantes.

Italia. En 1994 comienzan a funcionar los *Liceo Internazionale Franchese*, un modelo similar al desarrollado en Alemania o España. Se trata de una iniciativa italo-francesa donde se adapta a la lengua francesa (de forma total o parcial) al menos una de las siguientes asignaturas del currículo

⁴ A partir de Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K., 2006.



lo oficial italiano: Lengua y Literatura, Geografía-Historia, Historia del Arte y Ciencias Naturales. Existe la posibilidad de obtener una doble titulación de bachillerato, válido para el sistema educativo francés y para el italiano.

En el año 2009 existían un total de 22 secciones bilingües correspondientes a este programa.

En este año se aprueba un nuevo modelo, ESA-BAC⁵, que entra en funcionamiento en septiembre de 2010. Se cursan tres años de Lengua y Literatura francesa –cuatro horas semanales– y la enseñanza de la Historia se realiza en francés –dos horas a la semana–. Este modelo se extiende actualmente a casi 400 liceos.

Además, desde el año 2010, todos los estudiantes en el último curso de la educación secundaria superior tienen que cursar una asignatura no lingüística en una L2. En el caso de los alumnos que escogen el itinerario lingüístico deben hacerlo a los 16 años, un curso antes; y a los 17, deben estudiar otra asignatura no lingüística por medio de una segunda lengua extranjera de las tres que están aprendiendo.

Malta. Existe una continuidad con la política iniciada en educación primaria manteniendo la enseñanza en inglés de las asignaturas del área de ciencias.

Polonia. Existen experiencias bilingües desde los años 60. En 1991 se pone en marcha el programa de Secciones Bilingües. Los objetivos no se reducen al aprendizaje de la lengua, sino que buscan ampliar la visión cultural y geográfica.

La concreción del modelo varía a lo largo de la educación secundaria, en los primeros años se introduce la enseñanza de la L2 y solo en los últi-

mos cursos de la etapa se pasa a impartir algunas asignaturas en la L2, para en la secundaria no obligatoria reducir la intensidad de la intervención:

- *Gimnazjum.* (Enseñanza Secundaria Obligatoria) En 1º curso se imparten 6 horas semanales de lengua extranjera, en 2º se dan dos materias en polaco en las que gradualmente se introduce vocabulario en la L2; en 3º, parte de las clases de estas materias se da en la L2.
- *Liceum.* (Enseñanza Secundaria Superior). Se imparten 6 horas semanales en las dos lenguas (polaco y L2) y 2 horas en la L2.

En 2005 había un total de 93 centros entre *Gimnazjum* y *Liceum*. La distribución por idiomas era la siguiente: inglés (38), Alemán (33), Francés (15), Español (5), Italiano (1) y Ruso (1).

Portugal. El proyecto *SELF* (*Secções Europeias de Língua Francesa*) incluye a 23 escuelas de educación secundaria que ofrecen la enseñanza de asignaturas no lingüísticas a través de la lengua francesa, impartidas por profesorado con doble cualificación (en la asignatura y en la lengua francesa).

Reino Unido. En el curso 2002/03 se inició, dentro del *Specialist Schools Programme* iniciado en 1995, el programa *Language Colleges* (centros especializados en idiomas) con el objetivo de reforzar el aprendizaje de lenguas extranjeras (francés, español y alemán) dentro de centros especializados de Educación Secundaria (*Specialist Colleges*).

La enseñanza de una materia a través de un idioma extranjero se llevaba a cabo de manera experimental y no sistemática, pudiendo realizarse de forma total o parcial.

⁵ ESABAC es el acrónimo de "Esame di Stato" y "Bachelor". Se trata de un examen al final de educación secundaria que conduce a la doble titulación del "Esame di Stato" y del Bachillerato francés.

En 2010 había un total de 400 centros, aunque en mayo de ese año la coalición de gobierno liberal-conservadora pone fin al programa.

8. ¿QUÉ ASIGNATURAS SE IMPARTEN?

Según Eurydice (2006: 24), existen claras diferencias entre la educación primaria y la educación secundaria en lo que respecta a las asignaturas impartidas en la lengua de aprendizaje en la metodología AICLE.

En la educación primaria –en los escasos países que abordan la metodología AICLE– predomina una aplicación muy práctica de la L2 en situaciones integradas como talleres prácticos (modelo utilizado en las Escuelas Europeas) o como un complemento en la L2 (duchas lingüísticas) de lo trabajado en la L1 (el caso de Austria).

En la educación secundaria, la enseñanza AICLE se centra en las asignaturas de las áreas de ciencias o ciencias sociales, lo que sucede en 12 países. En la mitad de estos países (Letonia, Malta, Países Bajos, Finlandia, Suecia y Bulgaria), este tipo de enseñanza también se aplica a asignaturas de carácter artístico o a la educación física lo que implica una utilización más “concreta” o contextualizada de la L2.

Las recomendaciones nacionales ponen de manifiesto que la situación más común en la mayoría de los países es la posibilidad de elegir una o varias materias de todo el currículo como objeto de la enseñanza de tipo AICLE, una decisión que varía entre centros y regiones.

A continuación se expone la selección de asignaturas que realizan los países de los que hemos conseguido información:

Austria. En secundaria, las asignaturas más comunes son Geografía, Historia y Biología. Su elección por parte de los centros depende de la disponibilidad de profesorado cualificado y de materiales de enseñanza.

En los últimos años, la Junta de Educación de la Baja Austria ha animado al profesorado a utilizar AICLE en Matemáticas, Física y Química en los centros de educación secundaria con perfil académico (Abuja, 2007).

Bélgica. La autoridad u organismo que administra el centro es quien decide si se imparten una o varias asignaturas. En primaria, en la comunidad germanoparlante, se suelen impartir las actividades creativas, deportivas o medioambientales.

Estonia. En educación primaria las asignaturas que se suelen impartir en la(s) lengua(s) objetivo son actividades creativas, deportivas o medioambientales.

Finlandia. Las asignaturas más demandadas en la educación secundaria (13-15 años) son: Economía Doméstica, Biología, Geografía e Historia y Ciencias Sociales. En Bachillerato (16-19 años): Historia, Ciencias Sociales, Geografía, Biología, Química y Psicología.

Francia. Se enseñan en la L2 la literatura, la geografía y la historia del país cuya lengua se está aprendiendo. (Roussel y Gaonac'h, 2017: 100)

Holanda. Las asignaturas que se enseñan a través del inglés son fundamentalmente Historia, Geografía y Biología. Además, con el fin de alcanzar el 50% de lecciones enseñadas en inglés, las escuelas pueden ofrecer Teatro, Dibujo, Manualidades, Educación Física y Matemáticas; y, en los cursos más altos, Economía, Física y Química. (Admiraal et al. 2006)



Malta. En la educación primaria, la administración educativa anima a utilizar el inglés en la enseñanza de Matemáticas, Ciencias y Tecnología.

En secundaria se establece el uso del inglés en Matemáticas, Artes Visuales, Educación Física y Economía Doméstica. Y se recomienda la enseñanza en maltés de Estudios Sociales, Historia, Religión y Desarrollo Personal y Social.

Polonia. En la educación secundaria superior, en las materias de Ciencias Naturales y Matemáticas, se imparte el mismo currículo en las dos lenguas. En Ciencias Sociales se amplía el currículo para incluir la Geografía e Historia del país origen de la L2.

Cabe resaltar que la Historia y la Geografía de Polonia se imparten siempre en polaco.

Reino Unido (Inglaterra). En la educación primaria se suele incluir una sola materia elegida por el centro.

En la educación secundaria, en los *Language Colleges*, la materia impartida a través de un idioma extranjero solía ser una de las siguientes: Geografía e Historia, Educación para la Salud, Ciencias Naturales y Educación Física (de forma total o parcial).

9. ¿QUÉ DIFICULTADES Y DEBATES HAN SURGIDO EN LA IMPLANTACIÓN DE AICLE?

Existen dudas respecto a la enseñanza de tipo AICLE que han frenado o cuestionado la extensión y generalización de este tipo de oferta educativa dentro de los sistemas educativos.

Tras un primer momento de unas expectativas muy optimistas sobre la implantación de estos programas, a medida que se han puesto en prác-

tica han surgido posiciones más críticas centradas en dos aspectos

- La coherencia y fundamentación teórica del modelo AICLE (véase Cenoz, et al, 2014; Bruton, 2013),
- Algunos efectos derivados de su aplicación (que abordamos a continuación).

Profesorado competente

La organización que requiere una enseñanza de tipo AICLE es más complicada que la de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. La necesidad de contratar a profesores “doblemente especialistas” con un conocimiento tanto de la materia como de la L2 plantea serias dificultades tanto en la introducción como en la extensión de esta oferta educativa, de forma generalizada, a toda la población escolar.

Una de los posibles soluciones a este problema es la contratación de profesorado nativo procedente de países donde se habla la lengua objetivo de AICLE. Pero esto genera un problema a las autoridades educativas en relación con la igualdad de condiciones en el acceso a la docencia con el profesorado del país, al priorizar el dominio de la lengua extranjera sobre las competencias profesionales y subordinar el conjunto de aprendizajes al dominio de una lengua.

Por otro lado, no está claro que sea una buena idea sustituir profesorado experto en la materia por profesorado doblemente especialista.

Segregación del alumnado

Uno de los temas que ha suscitado el interés de los responsables de la administración educativa en países como Francia o Canadá es la posición que ocupa esta oferta educativa dentro de la educación en su conjunto y hasta qué punto introduce elementos de segregación que refuerzan

las diferencias socioeconómicas de origen con las que los alumnos acceden al sistema educativo al atraer en mayor proporción a alumnos de entornos más favorecidos.

¿Se puede considerar, como hace Francia, que sólo beneficia a una minoría de alumnos muy seleccionados y que está generando una situación de elitismo financiada con fondos públicos?

En una situación de recortes como la que han vivido muchos países de Europa, ¿se puede estar produciendo un trasvase hacia estos programas de los fondos previamente dedicados a sectores sociales desfavorecidos; p.ej. becas, programas de compensación educativa o de intervención sobre las dificultades de aprendizaje?

Se abordará este tema con más profundidad en los capítulos *Ni uno menos* y *La experiencia de New Brunswick*.

Nivel de conocimientos

En países como Suecia –con un nivel alto en la competencia en lengua inglesa– preocupa el impacto que esta oferta educativa puede tener en el nivel de conocimientos que los alumnos consiguen en las materia impartida en la L2. (Eurydice, 2006).

El temor es que la enseñanza en la L2 de una materia afecte a su comprensión, como consecuencia de acceder a ella en una lengua que los alumnos no dominan o que ni siquiera conocen; o por otra parte; o de hacer una simplificación de los contenidos para hacerlos accesibles; o de utilizar estrategias de aprendizajes memorísticas que imposibiliten la construcción de los aprendizajes.

Esta preocupación es recogida por el *European Centre for Modern Languages* del Consejo de Europa:

Uno de los principales desafíos en AICLE es cómo optimizar tanto la enseñanza del lenguaje como la de la materia. En otras palabras, cuando se enseña Historia, Matemáticas o Ciencias en una lengua extranjera, ¿cómo nos aseguramos de que el aprendizaje es tan profundo como lo sería si la asignatura se impartiera en la lengua materna de los alumnos? (Consejo de Europa, 2016)

Este tema se analizará con mayor detenimiento a partir de la experiencia de países donde se ha aplicado la enseñanza de asignaturas en una L2 en el capítulo *Only english?*

Subordinación de la lengua nacional

En algunos países se ha expresado inquietud por las consecuencias que la introducción de AICLE puede tener en el estatus de la lengua nacional. Existen tres tipos de preocupaciones:

Pedagógicas: ¿Se podría ver afectada la enseñanza de la lengua nacional (que generalmente se enseña como primera lengua) por la enseñanza intensiva de otra lengua?

Lingüísticas: ¿Existe el riesgo de que la lengua nacional se vea empobrecida si ciertas áreas de conocimiento se exploran y analizan en una lengua extranjera, en la medida de que la vitalidad y la riqueza de una lengua se enraza en la experiencia de sus hablantes?

Y, finalmente, estos temores son también de índole política, en la medida en que la posición e influencia de una lengua son, para algunos, reflejo de la cultura y la ciudadanía nacional. (Eurydice, 2006)

Entre los países donde se ha producido este debate están la comunidad flamenca de Bélgica, Lituania, Suecia, Islandia y Noruega.

En este último país, el debate surgió tras la publicación en 2005, de un informe del Consejo Noruego de Lenguas sobre el futuro de la lengua nacional que llevaba por título *Norsk i hundre!*



Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi. [Noruego a toda máquina. La lengua nacional noruega en la era de la globalización. Un borrador de estrategia].

El informe abordaba con preocupación el desafío al que debe hacer frente la lengua noruega ante la presencia cada vez mayor del inglés en los medios de comunicación y en el ocio de la población.

Monopolio del inglés

La Comisión Europea (2005) cuestiona explícitamente el creciente dominio del inglés, incluso cuando familias y sociedad puedan estar presionando a favor de esta opción:

Existe una tendencia en alza que identifica 'aprendizaje de lenguas extranjeras' con simplemente aprender inglés. [...] El inglés no es suficiente. (p. 4)

Frente a la utilización del inglés como *lengua franca* se plantea la necesidad de manejar dos lenguas europeas, además de la propia, con el fin de facilitar la comunicación y la interacción entre los ciudadanos de la Unión Europea:

No basta con aprender una sola lengua franca; el objetivo de la Comisión es una sociedad europea verdaderamente políglota: una sociedad en la que la tasa de poliglotismo individual aumente de manera constante hasta que cada ciudadano posea capacidades prácticas, como mínimo, en dos idiomas además de su lengua materna. (p. 3)

Resulta ingenuo (o interesado) pensar que se pueda trabajar en cualquier país de la Unión Europea solo conociendo el inglés, sin conocer su lengua nacional; algo que solo permitiría acceder a un reducido porcentaje de trabajos y establecer un número muy limitado de relaciones sociales.

Por otro lado la utilización mayoritaria del inglés por hablantes no nativos pone en cuestión la as-

piración a un uso o acento nativo, haciéndola irrelevante:

Para la mayoría de aprendices esto ni es un objetivo ni una necesidad. (De Bot, 2014)

Por último, existe el peligro de que el dominio del inglés se convierta en un marcador de posición social, al exigirse como un requisito para el acceso –dentro del propio país– a puestos de trabajo o estudios universitarios en los que su utilización no es necesaria.

10. RELACIÓN ENTRE PUNTO DE ENTRADA E INTENSIDAD

Como hemos visto, en la mayor parte de los países europeos la introducción del modelo AICLE se realiza en educación secundaria: un punto de entrada medio o tardío. Según la revisión de literatura científica realizada por Ball para la UNESCO, los programas intensivos de punto de entrada tardío son, claramente, más eficaces:

“La instrucción formal temprana no es tan efectiva como un período posterior de instrucción formal intensiva (por ejemplo, 400 horas por año escolar) cuando los estudiantes están en los últimos cursos de primaria y ya han desarrollado la competencia en LI (Collins, Halter, Lightbown & Spada, 1999; Lightbown y Spada, 1991, 1994)”. (Ball, 2011: 29)

Según Lorenzo, Trujillo y Vez (2011: 173), la experiencia de los modelos AICLE con punto de entrada medio o tardío “suelen reflejar una rápida aceleración del aprendizaje pocos meses después del inicio del programa”. Ponen como ejemplo el programa de inmersión parcial con punto de entrada tardío de Schleswig-Holstein (Alemania), que da lugar a considerables avances ya a los siete meses:

Los resultados sugieren que a finales del 7º curso, es decir, sólo siete meses después de entrar en el programa, los estudiantes ya se benefician

de él. Los análisis psicolingüísticos han demostrado que los estudiantes de inmersión son más comunicativos, tienen más ganas de hablar y necesitan menos orientación y estímulo por parte del entrevistador. El vocabulario es considerablemente más amplio y más diferenciado en cuanto a campos léxicos y, con más frecuencia que en el caso de los grupos control, procede de otras fuentes, como el aula de inmersión. (Burmeister y Daniel, 2000: 511).

En primaria, uno de los escasos programas AICLE existentes en Europa fue impulsado en España por el Ministerio de Educación en colaboración con el British Council y se desarrolló, a partir de 1996, en un reducido número de colegios e institutos.

La evaluación realizada sobre el programa del British Council recogía que el nivel alcanzado por una parte importante de los niños de 6º de primaria –tras nueve años de enseñanza – no cumplía unos mínimos comunicativos:

La pronunciación de algunos fonemas específicos y la entonación que presenta más o menos la mitad del grupo haría un tanto difícil que los comprendiera un hablante nativo de inglés sin conocimientos de español. (Dobson et al. p.33)

Simone Pfenninger es profesora de Adquisición de una Segunda Lengua y Psicolingüística en la Universidad de Salzburgo. En 2015, recibió el premio *Mercator Award* por la investigación *Beyond age effects – Facets, facts and factors of foreign language instruction in Switzerland* [Más allá de los efectos de la edad. Facetas, hechos y factores de la enseñanza de lenguas extranjeras en Suiza], en la que se comparaban los resultados de 200 alumnos que aprendían inglés bajo modelos AICLE y tradicionales; y, en el caso de AICLE, con punto de entrada temprano y tardío.

Los alumnos que comenzaron la enseñanza AICLE en educación secundaria tras aprender el inglés como asignatura en primaria (Late CLIL) conseguían resultados similares a los obtenidos

por alumnos que habían comenzado con la enseñanza AICLE en primaria (Early CLIL):

Aún más sorprendente que el hecho de que los alumnos EARLY CLIL superaran a los alumnos de los programas de no inmersión (EARLY MIX y LATE NON-CLIL) es el hallazgo de que el grupo LATE CLIL había logrado progresos significativos en una variedad de competencias, hasta el punto de que fueron capaces de alcanzar el desempeño del grupo EARLY CLIL. Por lo tanto, parece que es el acceso a CLIL tardío [en educación secundaria], independientemente de la instrucción temprana, lo que causa la diferencia. (Pfenninger, 2014: 546)

Además, Pfenninger señala que lo aprendido en las primeras edades se puede olvidar fácilmente:

Las ventajas para el desempeño fonológico y morfosintáctico pueden desaparecer rápidamente. (Pfenninger, 2014a)

Todos estos datos coinciden con una de las lecciones que Lightbown saca de la investigación internacional sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras :

La intensidad de la instrucción importa. En un entorno escolar, el éxito a largo plazo se ve mejorado más por la instrucción intensiva para los alumnos mayores que por iniciar cursos de "go-teo" desde muy pronto. (2008, 16)

La experiencia de Canadá

Canadá tiene un largo historial de bilingüismo consecuencia de la cooficialidad del inglés y del francés en varias provincias o territorios. De este modo, desde los años 70 se han aplicado y evaluado diferentes modelos de enseñanza, entre ellos la inmersión intensiva.

Lewis (2016) señala que este modelo intensivo se ha ido extendiendo desde que fuera introducido en 1997 por los investigadores Joan Netten y Claude Germain.



Se trata de un modelo donde los alumnos de 5° o 6° de primaria experimentan una mini-inmersión durante la mitad del año y las otras asignaturas se dan de forma comprimida en el resto del año, lo que les permite participar con éxito en los programas de inmersión tardía:

Los estudiantes que comienzan con el programa Francés Intensivo en los cursos 5° o 6° y siguen con Francés Post-Intensivo al menos hasta 10°, llegan a un nivel de competencia intermedio, que les permite comunicarse con comodidad y continuar el aprendizaje en un entorno francófono. Por otra parte, el modelo intensivo es una opción que se ofrece en las escuelas del barrio con mucha menos presión sobre la plantilla y que permite la inclusión de *facto* de todos los estudiantes. (Lewis, 2016)

En una investigación llevada a cabo por Lapkin, Hart y Harley se comparó el modelo ordinario (40 minutos al día de enseñanza de francés durante un año) con un modelo de medio día en francés durante diez semanas y otro modelo de 80 minutos diarios durante cinco meses.

Algunos resultados (puntuaciones de prueba) sugerían que los modelos de enseñanza más compactos tenían efectos más positivos sobre la competencia de los estudiantes. Además, los estudiantes en las clases más compactas informaban que les gustaban los períodos más largos y evaluaron su progreso en francés más positivamente que los estudiantes que daban 40 minutos de clase al día. (Turnbull, 1999: 181)

El modelo de inmersión intensiva que se desarrolla durante 6° de primaria en New Brunswick muestra que una dosis intensiva de inmersión en un punto de entrada medio resulta más eficaz que la misma cantidad extendida durante un tiempo prolongado (ver capítulo **La experiencia de New Brunswick**).

Por lo general, un periodo intenso de inmersión catapulta la competencia del alumno y lo sitúa en condiciones de proseguir con modelos de menor

intensidad (Marsh, 2002:75; Wesche, 2002:373). (citado en Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 172, 176).

Un modelo especialmente valorado en los “contextos donde las oportunidades de contacto con la lengua son raros (o se reducen a la exposición a la televisión)” (Gaudreau, 2014: 87).

Con esta enseñanza intensiva los jóvenes superan los bloqueos y aprenden a comunicarse en una lengua extranjera. (Jarraud, 2016)

La idea de centrarse en la intensidad y en utilizar situaciones de aprendizaje que requieran un “lenguaje orientado a la acción” está presente en otros modelos actualmente en funcionamiento en Canadá (Lewis, 2016):

- *Francés extendido*. En educación secundaria, además de la asignatura de francés, se ofrecen algunas asignaturas más centradas en los contenidos. Esto proporciona a los estudiantes la oportunidad de utilizar la lengua de manera práctica y significativa.
- *Francés intensivo* seguido de la opción de inscribirse en el programa de Inmersión Tardía en 6° o 7°.
- *Modelos intensivos "Late-Late"*. Los estudiantes pasan un semestre entero de inmersión en el idioma en 9° o 10°.

En el caso de Québec, el 15% de las escuelas aplica un modelo intensivo en el que se dedican entre 300 y 369 horas a la enseñanza del inglés en uno de los semestres de sexto durante el que no se imparten el resto de asignaturas para pasar a impartir solo cien horas de inglés por curso en educación secundaria.

Una demostración clara de que importa más la intensidad que la cantidad, y que un punto de entrada tardío es más eficaz, eficiente y socialmente equitativo que un inicio temprano.

ANEXO 1. EDUCACIONES BILINGÜES

Como hemos visto, solo algunos países ofrecen enseñanza AICLE; en la mayoría de los casos en la educación secundaria y afectando a un reducido número de centros y alumnos.

Dos países apuestan por la inmersión en lenguas no maternas: Luxemburgo, como consecuencia de la composición sociolingüística de su sociedad; y Malta, por su pasado colonial británico.

También nos encontramos con la situación de *bilingüismo* de aquellas regiones que disponen de una lengua con un estatus cooficial hablada por todos o parte de sus habitantes (el caso de países como Bélgica, Suiza, España o Reino Unido). Lo que se conoce como AICLE tipo B.

O la de países con una comunidad con una lengua propia donde el sistema educativo asegura que todos los alumnos conozcan tanto la lengua mayoritaria como la minoritaria (el caso de Finlandia y la minoría suecoparlante).

Por otro lado, buena parte de las experiencias de *bilingüismo* se han dado en sociedades donde, debido a la emigración, alumnos con una L1 distinta a la L1 del resto de la sociedad deben participar en sistemas educativos donde la enseñan-

za se realiza en la lengua mayoritaria.

Todo lo anterior forma parte de lo que se ha denominado *educación bilingüe*. Un término confuso que incluye prácticas muy diferentes en cuanto a la intensidad, punto de entrada, convivencia entre L1 y L2; así como al grado de exposición a la L2 fuera de la escuela.

Existen tres factores a tener en cuenta para definir cómo se realiza la enseñanza de una L2 (Ball, 2011: 22):

- El grado de utilización de la L1 del niño en la enseñanza del currículo.
- Cómo y cuándo, en el *continuum* de la escolarización, se debería esperar que los niños aprendan una segunda (o más) lengua(s)
- En qué etapa del proceso de aprendizaje se espera que los niños reciban enseñanza académica basada en esta L2.

La respuesta dada a estos factores configura diferentes modelos (véase Tabla 2.2). En un extremo del *continuum*, la principal lengua de enseñanza es la L1 del niño, mientras que en el otro se le sumerge en una lengua de enseñanza desconocida por él, aunque presente en su entorno, en la que debe luchar con los aprendizajes.

En medio encontramos programas que utilizan la L1 como medio de enseñanza, al tiempo que ofrecen instrucción formal de la L2 como asignatura. Otros dan prioridad a la consecución de una fluidez y alfabetización completa en la L1 antes de pasar (si es que ocurre) a la enseñanza en la L2.

En otros casos, se introducen cantidades crecientes de enseñanza en la L2 hasta que la L1 se elimina; aunque también se puede mantener la L1 y los alumnos pueden recibir instrucción formal para seguir aprendiendo la primera lengua.

O se puede intentar equilibrar la exposición a ambas lenguas aplicando un modelo de *lenguaje dual* donde cada día o semestre se enseña en una lengua, o en clases con un número similar de hablantes de ambas lenguas, un enfoque muy eficaz. (véase p. 122)

Resulta difícil encuadrar AICLE en uno de los modelos descritos. En función de cómo se aplique, se podría situar en un *bilingüismo de desarrollo* a una *inframersión* tipo “nadas o te hundes”.

Como remarca Macaro (2017), lo distintivo de AICLE es que se aplica en sociedades “en las que la L1 de la mayoría de la población no es el Inglés”



Tabla 2.2. Diferentes tipos de programas bilingües. (Elaboración propia a partir de Lightbown, 2008: 13 y Ball, 2011: 22)

Tipo de programa	Descripción	Horas/ año
Enseñanza basada en la lengua materna El currículo se imparte completamente en la L1 de los alumnos.		
Lengua extranjera como asignatura Se enseña a los alumnos una lengua que no se habla en su comunidad.	Se utiliza una variedad de enfoques pedagógicos, desde el comunicativo al enfoque "enseñanza de la gramática-traducción".	50-200
Educación bi-multilingüe de desarrollo El currículo se empieza impartiendo en la L1 de los alumnos. Tras aprender la L2 como asignatura se acaba utilizando como lengua de enseñanza.	La L1 se utiliza como principal medio de enseñanza durante toda la educación primaria, mientras que la L2 se introduce como asignatura con el fin de preparar a los alumnos para una eventual transición a impartir algunas asignaturas no lingüísticas, o parte de ellas, en la L2.	Variable
Educación bi-multilingüe de transición El objetivo es una transición planificada de una lengua de instrucción a otra. Se enseña a los alumnos de la lengua minoritaria tanto a través de la L1 como de la L2 en clases separadas de las de los alumnos de la lengua mayoritaria (L2).	El reparto de horas es variable, incluyendo –por lo general– un periodo de transición de la L1 a la L2.	500-1000
	Salida temprana [Early exit]. Transición abrupta a la enseñanza en la L2 tras sólo 2 o 3 años de escolarización en la L1.	
	Salida tardía [Late exit]. Se cambia a la enseñanza en la L2 solo cuando el alumno ha alcanzado una fluidez académica completa en la L1.	
Enseñanza dual Se enseña en ambas lenguas tanto a los alumnos de la lengua minoritaria como de la mayoritaria (L2).	[Dual Language]. La enseñanza de cada materia se realiza tanto en la L1 como en la L2. La instrucción en ambas lenguas se mantiene durante varios años, aunque el reparto de horas es variable.	500-1000
Enseñanza en la lengua extranjera Aprendizaje de alguna o todas las asignaturas en un idioma nuevo para el alumno.	Inmersión. La enseñanza de la(s) asignatura(s) en la L2 está adaptada a la competencia de los alumnos que aprenden esta lengua.	500-1000
	Infraversión (o te hundes o nadas). Se coloca a los alumnos de la lengua minoritaria en aulas ordinarias y se les enseña en una lengua que no entienden. La enseñanza de la(s) asignatura(s) no está adaptada a sus necesidades. Un caso de bilingüismo sustractivo ⁶ .	1200

⁶ Bilingüismo sustractivo. Entornos de aprendizaje asociados a la pérdida de competencia en la L1 como consecuencia del aprendizaje de la L2 (Ball, 2011).

ANEXO 2. LAS ESCUELAS EUROPEAS

En 1953 se crea en Luxemburgo la primera *Escuela Europea*, de las que actualmente existen catorce repartidas en siete estados (Alemania, Bélgica, España, Gran Bretaña, Holanda, Italia, y Luxemburgo) que escolarizan a cerca de 25.000 alumnos, de los que unos 5.000 son españoles.

Su objetivo es proporcionar una educación multicultural y multilingüe a los hijos del personal de las instituciones europeas (Comisión Europea, OTAN, embajadas, consulados...).

En educación primaria la enseñanza se imparte en la primera lengua de cada alumno (los idiomas nacionales de los 28 estados miembros). En función de las escuelas se ofrecen entre 3 y 16 secciones lingüísticas. Dentro de cada escuela las diferentes secciones lingüísticas comparten espacios y

Tabla 2.3. Estructura del sistema educativo. Schola Europaea (s.f).

Ciclo	Cursos	Edad
Educación Infantil	1-2	4 y 5
Educación Primaria	1º-5º	6-10
Educación Secundaria		
Ciclo de observación	1º-3º	11-13
Ciclo de pre-orientación	4º-5º	14-15
Ciclo de orientación	6º-7º	16-18

actividades comunes como el recreo, el comedor, la cantina, las excursiones y las actividades extraescolares.

Se trata de un modelo que apuesta por la enseñanza en la lengua materna de todos los alumnos e introduce de forma gradual un modelo AICLE que se desarrolla, sobre todo, en educación secundaria.

El objetivo final (Tabla 2.4) es conseguir unos niveles de competencia ambiciosos por la cantidad de lenguas y la competencia que se espera alcanzar.

La enseñanza de idiomas en las Escuelas Europeas

En las etapas de infantil y primaria, la prioridad absoluta se centra en la lengua materna (L1) y no existe enseñanza de una segunda lengua en infantil.

La enseñanza académica de la L2 o segunda lengua (francés, inglés o alemán) comienza en primero de primaria (2 horas y media semanales en 1º y 2º) y se intensifica a partir de 3º de primaria (cinco sesiones semanales de 45 minutos), curso en el que se inician también las Horas Europeas.

Tabla 2.4. Niveles de competencia previstos en las lenguas extranjeras. (Schola Europaea, s.f).

Niveles de competencia alcanzados en los diferentes ciclos conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas-MCER (ver documento 2013-08-D-11-fr-1).					
	Infantil	Primaria	3º secundaria	5º secundaria	7º secundaria
L2	0	A2	B1	B2	C1
L3	0	0	A1+	A2+	B1+
L4 curso de profundización (4h)	0	0	0	A1	A2+
L5 curso básico (2h)	0	0	0	A1	A2
Otra Lengua Nacional	A1.1 oral	A1.2	A2	B1	B2



Tabla 2.5. Horario semanal en educación primaria. Schola Europaea (s.f).

Materia	1º y 2º	3º, 4º y 5º
Lengua materna (SWALS* L1)	8h (2h30)	6h45 (3h45)
Matemáticas	4h	5h15
Lengua extranjera (L2)	2h30	3h45
Educación musical Educación artística Educación física	5h	3h
Descubrimiento del mundo	1h30	3h
Horas Europeas	-	1h30
Religión / Moral laica	1h	1h30
Tiempo de recreo	3h30	2h30
Total	25h30	27h15
OLN - irlandés/maltés*	1h30	1h30
OLN – finés/ sueco*	-	1h30
*OLN. Otra Lengua Nacional se enseña durante las horas de clase *SWALS.[Alumnos sin Sección Lingüística]		

Se comienza con la segunda lengua extranjera (L3) en 1º de Secundaria (a los 11 años) dedicando dos sesiones semanales de 45' en 1º, tres sesiones de 2º a 5º y cuatro en 6º y 7º.

La enseñanza de la L4 (opcional) comienza en 4º (cuatro

sesiones) y la L5 es una asignatura adicional en 6º y 7º.

Cualquiera de las lenguas oficiales de la Unión Europea puede, en principio, ser elegida como L3, L4 o L5 (con la excepción del irlandés y del maltés).

Su modelo AICLE

En 3º, 4º y 5º de educación primaria, los niños participan en las *Horas Europeas*.

En 1º y 2º de Secundaria, las asignaturas de Informática, Educación Física y Artística se imparten en una de las tres L2 (alemán, inglés o francés) a grupos lingüísticos mixtos, esto es, a estudiantes procedentes de diferentes secciones.

En 3º, se añaden Ciencias Sociales y Religión/Ética (a partir del curso 2015-16, se introduce gradualmente la enseñanza de Religión/Ética en la L2 en los cursos de 4º a 7º).

A partir de 4º se añaden las asignaturas de Historia, Geografía y Economía. Y en 6º y 7º, la Educación Artística, la Educación Musical (tanto si es troncal como optativa) y la Educación Física.

Tabla 2.6. Asignaturas impartidas en una L2 en Educación Secundaria. Schola Europaea (s.f).

	Informática	Historia Geografía Economía	Ed. Artística Ed. Musical Ed. Física	Religión o Ética
1º (11 años)	X		X	
2º (12 años)	X		X	
3º (13 años)	X	Ciencias Sociales	X	X
4º (14 años)	X	X	X	X (desde 2015-2016)
5º (15 años)	X	X	X	X (desde 2015-2016)
6º (16 años)		X	X	X (desde 2015-2016)
7º (17 años)		X	X	X (desde 2015-2016)

Las Horas Europeas⁷

Constituyen uno de los rasgos distintivos de las Escuelas Europeas en las que participa el alumnado de 3º, 4º y 5º de educación primaria.

Se trata de actividades en forma de talleres donde se utiliza como lengua vehicular la L2 que estudia el alumno o la lengua del país de acogida y tienen lugar en dos o tres sesiones semanales que suman un total de 90 minutos

No se trata de una clase de idiomas, sino de un tiempo educativo y específico en el que se anima a los estudiantes a implicarse, conocerse, valorar su propia cultura y la de los demás, respetando siempre la idea de "Casa Común Europea" y su dimensión transnacional.

Se llevan a cabo a través de un conjunto abierto y amplio de actividades vinculadas al currículo y con carácter multidisciplinar, con un marcado carácter creativo y cooperativo.

En cada taller participan unos 20 niños de las diferentes secciones lingüísticas según los siguientes criterios:

- El equilibrio entre secciones lingüísticas.

- Las habilidades lingüísticas del profesorado.
- El equilibrio numérico entre niñas y niños.

Para asegurar una mezcla más homogénea, se puede limitar la presencia de alumnos procedentes de la misma clase, con el fin de favorecer los intercambios comunicativos.

Cada escuela ofrece talleres específicos (flauta, coro, cocina, TIC...) en función de las competencias del profesorado y de los recursos a su disposición, de modo que la oferta educativa varía de año en año.

Los grupos van cambiando de profesor y actividad en cada uno de los seis períodos en que se divide el curso escolar, lo que les permite enriquecerse con diferentes actividades, enfoques y métodos.

Los profesores se expresan en la L2 elegida especialmente en las comunicaciones dirigidas a todos los estudiantes. Pero, dependiendo de las necesidades de los estudiantes, pueden utilizar la lengua de los estudiantes –si la conocen– así como cualquier otro medio de comunicación no verbal a su disposición.

El objetivo principal es la comunicación entre los alumnos,

así como entre estos y el profesorado.

En resumen

Es necesario mencionar el perfil de alumnado que asiste a las Escuelas Europeas, procedente de entornos sociales muy favorecidos.

Pero, incluso en ese contexto, el modelo apuesta por la primera lengua de los alumnos durante la Educación Primaria.

Cuando se introduce la enseñanza a través de contenidos en 3º de primaria, se realiza a través de talleres (Horas Europeas), soslayando el problema que supone utilizar una L2 desconocida para impartir asignaturas antes de haber conseguido un nivel que permita hacer frente a la complejidad planteada por esa situación.

Cuando, finalmente, la estrategia AICLE se introduce en la Educación Secundaria, se realiza de una forma moderada y progresiva

Y, sin embargo, la aceleración creciente del aprendizaje de lenguas extranjeras logra una alta competencia en un alto número de lenguas al acabar la Educación Secundaria.

⁷ La información procede de la Escuela Luxemburgo 2.



Conclusiones

1. El enfoque AICLE es una propuesta muy reciente que se viene construyendo a partir de la práctica en los últimos veinte años, sin que haya un único modelo.
2. En la mayor parte de Europa, cuando se ha puesto en práctica esta metodología, se ha comenzado con un plan piloto que afecta a un número reducido de centros, con el fin de evaluar las consecuencias del programa, evitando experimentar con el conjunto del sistema educativo.
3. La mayoría de los países no comienza con el modelo AICLE hasta el inicio de la secundaria, precedidos por clases de iniciación sobre la L2 en primaria. Estos modelos generan altos niveles de competencia en la L2.
4. En los pocos casos en los que se inicia el modelo AICLE desde los primeros cursos de primaria se busca dar respuesta a la existencia previa de comunidades bilingües; o, como en el caso de Malta, a un pasado como colonia británica.
5. Cuando el modelo AICLE comienza en primaria, el tiempo dedicado es muy reducido (una hora semanal distribuida en el caso de Liechtenstein y Austria; hora y media semanal en el caso de las Horas Europeas en las Escuelas Europeas).
6. En la educación primaria, la metodología AICLE pone el énfasis en lo oral, posponiendo la introducción de la lectura y la escritura, además de evitar la enseñanza explícita de la gramática.
7. Los objetivos de las asignaturas impartidas en la modalidad AICLE no se reducen al aprendizaje de la lengua, sino que buscan ampliar la visión cultural y geográfica aprendiendo en la L2 la historia, literatura o geografía del país al que pertenece la L2 (Historia o Geografía de Francia en francés, de Alemania en alemán...).
8. Como establece Polonia, no tiene sentido estudiar la propia Historia o Geografía en la L2.
9. La experiencia de Canadá o de las Escuelas Europeas muestra que una dosis intensiva de inmersión en un punto de entrada medio resulta más eficaz que la misma cantidad iniciada en un punto de entrada temprano y extendida durante un tiempo prolongado.
10. Se han producido debates sobre aspectos conflictivos del modelo AICLE como la segregación, la subordinación de la L1, los conocimientos movilizados o el monopolio del inglés.



Hablemos de Madrid

1. Es esencial la realización de proyectos piloto. Nunca se hubiera debido generalizar al sistema educativo una experiencia de esta envergadura sin haber realizado un proyecto piloto adecuadamente monitorizado y evaluado, como ocurre en el resto de países.
2. Que esta recomendación llegue tarde no debería impedir que en el futuro se aplique a nuevas experiencias e innovaciones educativas. Los cambios en los sistemas educativos suponen abordar una serie de complejos factores que afectan al conjunto de la comunidad educativa y a la sociedad en general, siendo necesaria una mezcla de prudencia y análisis riguroso para evitar consecuencias imprevistas o no deseadas.
3. A la vista de lo aportado por la investigación en el capítulo, se hace necesario establecer una moratoria inmediata en el PBCM, lo que implica no extenderlo a nuevos centros ni a nuevas etapas hasta que se haya realizado un estudio riguroso y con garantías de independencia.
4. Establecer un Plan de Lenguas similar al establecido por las Escuelas Europeas en el que se definan, para las diferentes etapas:
 - Las lenguas ofertadas.
 - La edad más adecuada para el inicio de la enseñanza de cada una de ellas en función de su cercanía al español.
 - La metodología y condiciones para la enseñanza más adecuadas en cada edad.
 - Las competencias lingüísticas que debe conseguir el conjunto del alumnado.
5. En las primeras edades podría ser razonable proponer como L2 otras lenguas de la misma rama lingüística para, posteriormente, incorporar como L3 lenguas germánicas como el inglés o el alemán.
6. Valorar las actividades, contenidos, proyectos o asignaturas susceptibles de impartirse en la modalidad AICLE en función de la edad, así como la concreción de dicha metodología.
7. Cuando se aplique la metodología AICLE, adoptar un modelo racional y respetuoso de la intención y recomendaciones de los expertos –en la línea de los otros países europeos– y nunca la versión extrema implantada en la Comunidad de Madrid (que difícilmente puede considerarse metodología AICLE, sino más bien un modelo de *inframersión*).
8. En caso de utilizar esta metodología:
 - Optar por un punto de entrada medio o tardío.
 - Asegurar que, al menos hasta 5º de primaria, el enfoque metodológico sea funcional, claramente comunicativo, basado en la expresión y comprensión oral, mediante un uso muy práctico de la lengua y nunca vinculado al aprendizaje de contenidos académicos, en la línea de las Horas Europeas de las Escuelas Europeas.
 - En primaria, enfatizar su utilización con modelos integrados de baja intensidad como por ejemplo, las *duchas lingüísticas* o el modelo utilizado en Austria.
 - En secundaria, asegurar que los contenidos se trabajan y aprenden tanto en español como en la L2.
 - Excluir, en cualquier etapa, la enseñanza de la Geografía y la Historia de España como asignatura AICLE.



- Asegurar que el profesorado está formado para aplicar esta metodología, sin que sea suficiente la habilitación lingüística.

Realización de un estudio

9. Realizar una evaluación sobre los diferentes programas AICLE o de enseñanza de lenguas extranjeras en vigor dentro de la enseñanza pública o financiada con fondos públicos:

- Programa Bilingüe de inglés (PBCM).
- Secciones lingüísticas de alemán en los IES.
- Secciones lingüísticas de francés en los IES.
- Programa del British Council.
- Programa Beda.
- Otros programas aplicados en los centros concertados (Ucetam...).

10. La valoración debería incluir los siguientes factores:

- Características curriculares del programa (nº de horas, asignaturas implicadas, selección del alumnado...).
- Aplicación práctica por parte del profesorado (utilización de la L2...).
- Niveles de competencia MCER alcanzados en la L2 al finalizar las distintas etapas (en porcentajes del total de alumnos).
- Relación con el rendimiento académico a partir de los datos de suspensos y de promoción en los diferentes grupos.
- Tasa de permanencia en cada programa dentro de las etapas y entre etapas:
 - Porcentaje de alumnado que comienza en 1º y acaba la etapa.
 - En primaria.
 - En secundaria.

- En la transición de de primaria a secundaria cuantificar el porcentaje de alumnado que:

- Pasa a la Sección bilingüe.
- Pasa al Programa bilingüe.
- Abandona el PBCM y continua la escolaridad en un centro ordinario.

- Lo mismo en la transición de Secundaria a Bachillerato.

- Coste económico absoluto y relativo a partir de la cuantificación del dinero destinado desde 2004 a las siguientes partidas de los diferentes programas AICLE, prestando especial atención al coste en los años de la crisis y los recortes educativos:

- Formación del profesorado.
- Contratación de auxiliares de conversación.
- Pruebas de evaluación externas.
- Complemento económico al profesorado que imparte asignaturas AICLE.
- Publicidad.
- Otros conceptos...

Bibliografía

- Abuja, G. (2007). Austria. En Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Centre for Modern Languages. Recuperado el 14.06.2016 de <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Austria.pdf>
- Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 12, 75 – 93. Recuperado el 28.04.2016 de https://www.researchgate.net/profile/Kees_De_Bot2/publication/27696878_Evaluation_of_bilingual_secondary_education_in_the_Netherlands_Students'_language_proficiency_in_English/links/0912f512fda7599790000000.pdf
- AAVV (2015). L'apprentissage de l'allemand menacé, les classes européennes également. *Loractu* 20.04.2015. Recuperado el 28.04.2015 de <http://loractu.fr/france/9983-l-apprentissage-de-l-allemand-menace-les-classes-europeennes-egalement.html>
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: Literature review*. Publicación comisionada por la UNESCO. UNESCO. Recuperado el 6.12. 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. SLLT 2 (1) 2012. 111-136. Recuperado el 25.03.2017 de <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5003>
- Bonvin, A. (2017). PRIMA II. *Enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel: Evaluation de la 5e année scolaire (2015-2016)*. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique. Recuperado el 03.03.2017 de https://www.irdp.ch/data/documents/documentations/focus/2017_irdp_focus_PRIMAII.pdf
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41, 587-597.
- Burmeister, P. y Daniel, A. (2002). How effective is late partial immersion? Some findings from a secondary school program in Germany. En Burmeister, P., Piske, T. y Rohde, A. (Eds.): *An integrated view of language development. papers in honor of Henning Wode*. Wissenschaftlicher Verlag Trier. Recuperado el 1.04.2015 de http://www.fmks-online.de/wd_showdoc.php?pic=510
- Buzo, I. (2011). La educación bilingüe en España y en Europa. *Didáctica de materias no lingüísticas para secciones bilingües*. CPR de Mérida. Recuperado el 20.04.2015 de <http://www.slideshare.net/isaacbuzo/la-educacin-bilinge-en-espaa-y-en-europa>
- Camilleri Grima, A. (2007). Malta. The need for a research-based policy in CLIL. En Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (ed.) *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education. Recuperado el 27.02.2015 de <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Malta.pdf>



Cenoz, J. Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 2014: 35/3: 243–262

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo y al Consejo. El indicador europeo de competencia lingüística*. Comisión de las Comunidades Europeas. Recuperado el 28.04.2015 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0356&from=ES>

Consejo de Europa (2015). *Language Education Policy Profile: Malta*. Language Policy Unit Education Policy Division, Education Department / DGII Council of Europe. Recuperado el 20.08.2015 de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile-Malta_final2015_EN.pdf

Consejo de Europa (2016). *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. Recuperado el 20.05.2016 de <http://www.ecml.at/Resources/Newsletter/Gazette26/tabid/1783/language/en-GB/Default.aspx>

Coyle, D. (2008). CLIL-A pedagogical approach from the European perspective en N. Van Dusen-Scholl y N.H. Hornberger (eds): *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, pp. 97–111.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Cross, R. y Gearon, M. (2013). *Research and evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL). Approach to teaching and learning languages in Victorian schools*. Melbourne Graduate School of Education. Universidad de Melbourne. Recuperado el 26.08.2015 en <http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/language>

[s/CLILtrialresearchrpt.pdf](#)

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? En Childs, M. R. y Bostwick, R. M. (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (pp. 34-47). Katoh Gakuen. Recuperado el 16.04. 2016 de

<http://carla.umn.edu/cobaltd/modules/strategies/CUMMINS/CUMMINS.PDF>

Curtain, H. y Nikolov, M. (1999). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. Recuperado el 16.03.2015 de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/47/Default.aspx>

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* (2011), 31, 182–204. Recuperado el 13.05.2015 de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/dalton-puffer_content_and_language_integrated_learning_from_practice_to_principles.pdf

Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (Eds). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. John Benjamins Publishing Company.

De Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (3). 2014. 409-418

Dobson, A., Pérez Murillo, M. D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de educación bilingüe en España. Informe de la evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación. Recuperado el 10.10.2015 de <https://es.scribd.com/doc/97194373/PROGRAMA-EDUCACION-BILINGUE-EN-ESPANA>

Ecole Européenne Luxembourg 2 (2015). *Heures Européennes*. Recuperado el 04.11.2015 de <http://80.90.48.2/lux2/images/stories/Docs/Primaire/Programme%20pedagogique/HEURES%20EUROPEENNES.pdf>

Education for All (2015). *National review report: Belgium - Flemish community*. Recuperado el 31.11.2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231186e.pdf>

Escuela Europea de Alicante (2017). *Estructura de Estudios*. Recuperado el 01.02.2017 de http://www.escuelaeuropea.org/?page_id=2742

Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Recuperado el 31.01.2015 de http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clic-at-school-in-europe-pb_NCX106001/

Eurydice (2012). *Key data teaching languages at school in Europe 2012*. Recuperado el 31.01.2015 de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf. Existe versión en castellano en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143ES.pdf

Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado el 20.05.2017 de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf?platform=hootsuite

Fortanet Gómez, I. y Ruiz-Garrido, M. L. (2009). *Sharing CLIL in Europe*. En Carrió Pastor (ed): *Content and Language Integrated Learning: cultural diversity*. Peter Lang AG

Gaudreau, H. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP). Conseil Supérieur de l'Éducation. Gobierno de Québec. Recuperado el 6.08.2016 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf#page57>

Genesee, F. (2004). *What do we know about bilingual education for majority language students?* En Bhatia, T. K. y Ritchie W. (Eds). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Blackwell. (pp 547- 576) Recuperado el 04.06.2015 de <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HD BK%20BILINGUAL%20EDUCATION.pdf>

IRD (2015) *PRIMA II: Immersion au cycle II dans le canton de Neuchâtel*. (Página web). Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique. Recuperado el 03.03.2017 de <https://www.irdp.ch/institut/prima-immersion-cycle-dans-canton-neuchatel-1531.html>

Institut Français Italia (s.f). *Licei Italiani con Sezione ESABAC*. Recuperado el 20.01.2016 de <http://institutfrancais-italia.com/fr/apprendre-le-fra>



[ncais/cours-en-italie/lycees-italiens-a-section-esabac-esame-di-stato-baccalaureat](#)

Jarraud, F. (2016). *Des pistes pour améliorer l'enseignement des langues en France*. 27.11.2015.

Recuperado el 09.02.2016 de

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/11/27112015Article635841946593550892.aspx>

Language Policy Division Strasbourg (2008). *Language education policy profile: Austria*. Ministerio de Educación, Artes y Cultura y Ministerio de Ciencia e Investigación. Recuperado el 16.07.2016 de

http://www.oesz.at/download/spol/lepp_engl_1.pdf

Lewis, C. (2016). Multiple pathways to second language competence. Creating more opportunities for more students. *Education Canada Magazine Volume 56. Issue 2*. Canadian Education Association. Recuperado el 01.05.2016 de <http://www.cea-ace.ca/education-canada/issue/Summer2016>

Lorenzo F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Editorial Síntesis.

Macaro, E. (2017). English medium instruction: Global views and countries in focus. Introduction to the symposium held at the Department of Education, University of Oxford on Wednesday 4 November 2015, *Language Teaching*. 1-18. doi:10.1017/S0261444816000380

Marsh, D., Langé, G. (2000) Using languages to learn and learning to use languages. En: Marsh, D., Langé, G. (eds.): *Using languages to learn and learning to use languages*. UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*.

Recuperado el 22.01.2015 de

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1

Marsh, D. (2012). *CLIL/EMILE. The european dimension: actions, trends and foresight potential*. Universidad de Córdoba. (traducción española)

Marsh, D. y Frigols Martín, M. J. (2011.). *Introduction: Content and Language Integrated Learning*.

Recuperado el 26.02.2015 de

https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf

NIH (2005). Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi. [Noruego a toda máquina. La lengua nacional noruega en la era de la globalización. Un borrador de estrategia]. Språkrådet. Recuperado el 30.10.2015 de

http://www.sprakradet.no/localfiles/9832/norsk_i_hundre.pdf

Pavesi, M., Bertochi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. y Langé, G. (2001). Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching. En Langé, D. (Ed.). *Teaching through a foreign language*. Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE- CLIL. Recuperado el 17.07.2016 de

<http://www.ub.es/filoan/CLIL/teachers.pdf>

Pfenninger, S. E. (2014). The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (3). 2014. 529-556. Recuperado de <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ae6bc06-5cba-4687-b6ab-31c74fae1251>

Pfenninger, S. E. (2014a). The literacy factor in the optimal age discussion: A five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 217–234

Roussel, S. y Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Éditions Retz.

Schola Europaea (s.f). *Sitio web*. Recuperado el 31.10.2015 de <https://www.eursec.eu/fr>

Suárez Castiñeira, M. L. (2005). Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). En: *Buenas Prácticas pedagógicas en la docencia universitaria*. Universidad de Deusto. Recuperado el 30.05.2016 de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1465/ASIG21.pdf?sequence=2>

Sygmund, D. (2005). Reflections on Content and Language Learning (CLIL). En Janik T. (Ed). *Intensive Programme TiFoLa: Teaching in Foreign Languages*. Paidó

Turnbull, M. (1999). Second Language Education in Canada: A focus on Core French in elementary schools. En Curtain, H. y Nikolov, M. *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. pp. 173-157
Recuperado el 16.03.2015 de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/47/Default.aspx>

Willms, J. D. (2008). The case for Universal French Instruction. *Policy Options*, 29 (7), 91-96.
Recuperado el 13.03.2015 de <http://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/The-Case-for-Universal-French-Instruction.pdf>

Ziková, V. (2008). CLIL at Grammar school. Diploma thesis. Recuperado el 16.08.2016 de https://is.muni.cz/th/80707/pedf_m_a2/CLIL.pdf



¿Cuanto antes, mejor?

¿Existe una base científica que apoye la enseñanza temprana de una segunda lengua en la escuela?



La idea de “cuanto antes, mejor” en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) se ha extendido por la sociedad en los últimos años y está detrás de muchas de las propuestas impulsadas por la Consejería de Educación de Madrid –y otras administraciones educativas de España– que apuestan por un inicio precoz de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo.

En el caso de la Comunidad de Madrid, esta creencia ha llevado a la Consejería de Educación a plantear la introducción de la enseñanza del inglés a edades tan tempranas como el primer ciclo de educación infantil (0-3) y a poner en práctica de forma masiva un modelo de enseñanza del inglés en que se utiliza este idioma como lengua vehicular desde el primer curso de primaria para impartir Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física o Educación Plástica.

Existen varias preguntas a las que la investigación debe contestar:

- ¿Está contrastado que cuanto antes se comience la enseñanza del inglés, mejor?
- ¿Es cierta la idea de que los niños pequeños son como esponjas? ¿Y qué hay de realidad en la hipótesis del periodo crítico?
- ¿O tal vez, pese a lo que se podría esperar, aprenden mejor los niños mayores y los adultos?

Al entender que es un tema donde la opinión debería dejar espacio a la evidencia, este capítulo está construido fundamentalmente con referencias a investigaciones llevadas a cabo por expertos en la materia.

1. MITOS EN EL APRENDIZAJE TEMPRANO DE UNA L2

¿Existe el "periodo crítico"?

La idea del "periodo crítico" sugiere que existe una ventana de tiempo (los primeros años de vida o primera infancia), durante la cual sería más fácil aprender una segunda lengua (L2) y que, pasado este momento, el aprendizaje sería mucho más difícil. Y, desde luego, impediría alcanzar un nivel de pronunciación cuasi-nativo al que parece aspirar buena parte de la sociedad.

Parte de la confusión sobre el periodo crítico, tiene su origen en la capacidad de los bebés, durante sus primeros meses de vida, para distinguir los sonidos de todos los idiomas, así como para reproducirlos. Pero esta capacidad desaparece rápidamente y, con ella, la supuesta ventaja de los niños pequeños, salvo que sean bebés y tengan una exposición constante y simultánea a ambas lenguas. Como señala Gaonac'h (2006):

[...] los beneficios de la infancia valen sobre todo para los niños muy pequeños [de menos de un año]. (p. 41)

La investigación de Patricia Kuhl y Naja Ferjan Ramirez –respectivamente codirectora e investigadora del centro *I-Labs* de la Universidad de Washington– confirma esta idea, resaltando la capacidad que tienen los bebés hasta los 6 meses de muestrear los principales sonidos de la(s) lengua(s) que les rodean (2016).

Esta sensibilidad perceptiva para los contrastes fonéticos de las lenguas se reduciría rápidamente, aumentando, en cambio, la capacidad de discriminar los contrastes dentro de la primera lengua:

Werker y Tees (1988) muestran que los bebés angloparlantes pueden, hasta los 6-8 meses, discriminar los contrastes fonéticos del Hindi, mientras que los adultos son incapaces; pero también

muestran que esta capacidad disminuye a partir de los 9 meses. (Roussel y Gaonac'h, 2017:11)

Fuera del caso de los bebés bilingües y su capacidad para hacerse con el *lote de sonidos* de sus lenguas en los primeros meses de vida, la investigación científica cuestiona la existencia de este periodo.

Patsy M. Lightbown es profesora emérita de Lingüística Aplicada de la Universidad de Concordia, en Montreal (Canadá). Durante más de treinta y cinco años ha estudiado cómo afectan a la adquisición de la L2 diferentes puntos de entrada y tipos de enseñanza, especialmente en los entornos escolares. Y es concluyente:

La investigación centrada en la escuela no apoya la creencia de que un inicio temprano producirá resultados significativamente diferentes. (Lightbown, 2008: 14)

Kenji Hakuta, profesor en la *Graduate School of Education* de la Universidad de Stanford afirma:

El fracaso a la hora de encontrar pruebas que apoyen la existencia de un periodo crítico significa que no es correcta la visión de un dispositivo de adquisición del lenguaje biológicamente restringido y especializado que se apaga en la pubertad. (2001: 204)

Cuando se ha intentado establecer la edad límite del supuesto "período crítico", se ha llegado a conclusiones curiosas, porque la horquilla de edades es variable y se extiende a edades muy superiores a las de la primera infancia:

Para empezar, los investigadores no se ponían de acuerdo en la edad exacta de corte. En detalle, la edad tomada como pubertad en Flege et al (1995) era los 15 años, mientras que las edades de corte en Johnson y Newport (1989) y Birdsong y Molis (2001) coincidían: los 16 años. Por otra parte, Bialystok y Hakuta sugirieron que si la edad de corte en Johnson y Newport (1989) se ampliara hasta los 20, se habrían conseguido mejores resultados. (Du, 2010: 222)



Robert DeKeyser, –editor asociado de la publicación *Bilingualism: Language and Cognition* y profesor de Adquisición de una Segunda Lengua en la Universidad de Maryland– defiende la existencia del periodo crítico. Sin embargo, aclara que cuando las investigaciones hablan de “early

acquirers” [aprendices tempranos], incluyen en este grupo a jóvenes de hasta 16-18 años. De hecho, la investigación que realiza en colaboración con Alfi-Shabtay y Ravid establece tres agrupamientos:

- Menores de 18 años.
- Entre 18 y 40 años.
- Mayores de 40 años.

Los resultados de esta investigación, en la que se utilizó como muestra dos grupos de emigrantes rusos que aprendieron respectivamente hebreo (en Israel) e inglés (en EEUU), confirman la idea de que el periodo óptimo para comenzar el aprendizaje de una L2 es mucho más amplio de la idea que se ha ido extendiendo por la sociedad (véase Figura 3.1). Además, la investigación muestra una diferencia sustancial en la forma de aprender entre los menores y los mayores de 18 años:

Para los aprendices más jóvenes (menores de 18 años), la edad de llegada, pero no por la aptitud, predecía fuertemente el logro final en gramática. En el caso de los adultos jóvenes (entre 18 y 40), era al revés: la aptitud predecía el nivel de logro final, no la edad de llegada. (DeKeyser et al, 2010: 431)

La presencia de factores como la aptitud, la personalidad, la motivación y el nivel educativo, explicaría la mayor dispersión en las puntuaciones que se produce en el grupo de entre 18 y 40 años. (véase Figura 3.2)

DeKeyser et al. hablan, finalmente, de la existencia de *múltiples periodos críticos*:

Puede haber ‘ventanas múltiples’ (varios períodos críticos) para diferentes aspectos del lenguaje, algunos se cierran antes que otros o muestran un declive más pronunciado que otros (para las primeras menciones de esta idea, véase, por ejemplo, Schachter, 1996, Seliger, 1978). Algunos aspectos del lenguaje también pueden ser más sensibles a variables como la duración de la resi-

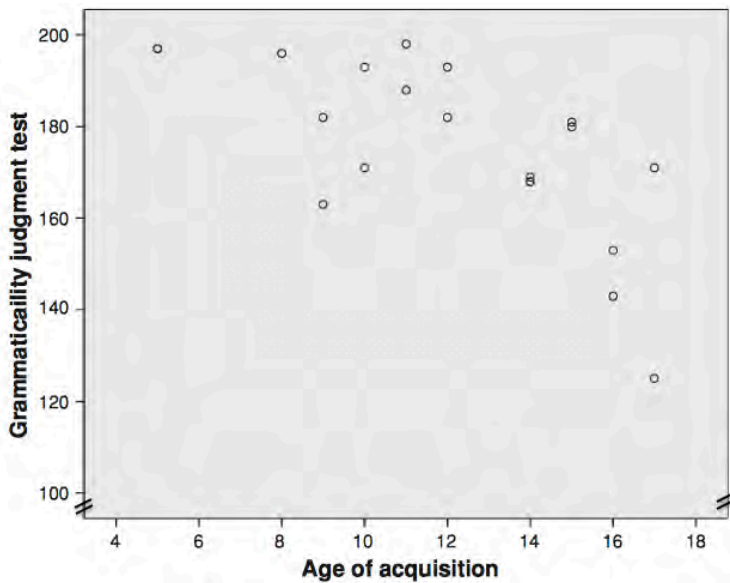


Figura 3.1. Relación entre competencia gramatical y edad de adquisición <18 años en América del Norte. (DeKeyser et al., 2010: 424)

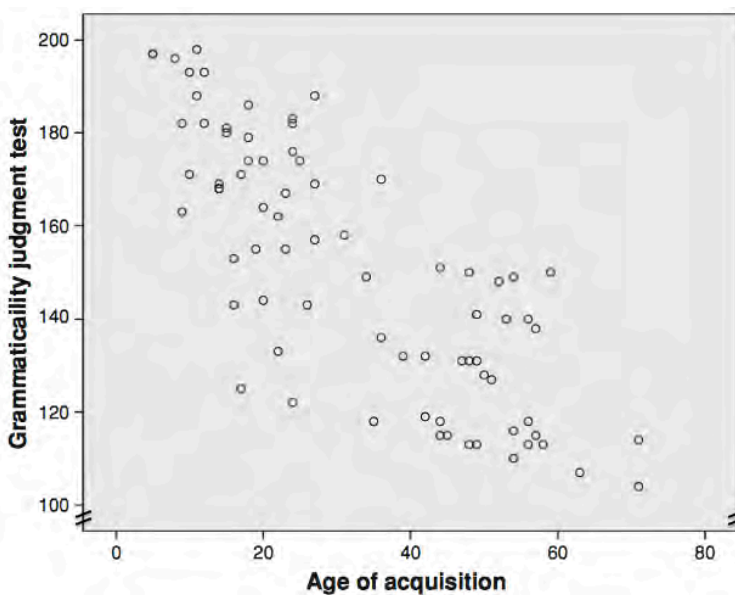


Figura 3.2. Relación entre competencia gramatical y edad de adquisición en América del Norte. (DeKeyser et al., 2010: 423)

Una edad temprana de inicio no es un factor que facilite, en el medio plazo, la adquisición del sonido FL [Lengua Extranjera]

dencia o el nivel de educación que a la edad de adquisición (ver especialmente Flege et al., 1999). Limitarse a generalizar a todo el 'lenguaje' sería infructuoso (Eubank & Gregg, 1999, p.66). (DeKeyser et al, 2010: 415)

Stefka H. Marinova-Todd, es directora del *Centre for Intercultural Language Studies (CILS)* en la Universidad de Columbia Británica. En el artículo *Three misconceptions about age and L2 learning*, del que es coautora, se afirma:

[...] En segundo lugar, la clara evidencia de que los niños en programas bilingües de incorporación tardía consiguen mejores resultados que aquellos en programas de incorporación temprana (Ramírez, Yuen, Ramey y Pasta, 1991); así como la evidencia de que los niños que llegan como inmigrantes a las escuelas de Estados Unidos en cursos superiores muestran un mejor rendimiento académico que quienes comienzan en *kindergarten* (Collier, 1987), **contradicen directamente las predicciones de la hipótesis del período crítico**. En tercer lugar, los niños que empiezan el aprendizaje del inglés una vez pasados los primeros años de primaria, e incluso tan tarde como en bachillerato, pueden llegar a ser hablantes cuasi-nativos si sus entornos de enseñanza están bien estructurados y son motivadores (Singleton, 1995). (En Marinova-Todd, Marshall y Snow, 2000: 29). [La negrita es nuestra].

El cuestionamiento del periodo crítico incluiría el dominio de la pronunciación en contextos no naturales. Como señalan García Lecumberri y Gallardo (2003: 130):

Podemos concluir que una edad temprana de inicio no es un factor que facilite, en el medio plazo, la adquisición del sonido FL [Lengua Extranjera] **en el caso de la exposición formal no natural a la FL**. Esta conclusión corrobora resultados similares alcanzados por otros investigadores (Krashen et al, 1982; Patkowski, 1980; Singleton, 1989, 1995). [La negrita es nuestra].

Marinova et al. cuestionan la oportunidad de un inicio temprano en la enseñanza de idiomas:

[...] los alumnos mayores tienen el potencial de aprender la L2 a un nivel muy alto y la introducción de lenguas extranjeras entre los alumnos jóvenes no puede justificarse por razones de buena disposición biológica para aprender idiomas. (Marinova-Todd et al., 2000:10)

Para esta autoras, la extendida creencia del periodo crítico se sustentaría en tres errores que se han producido en la investigación:

[...] los investigadores han cometido, en muchas ocasiones, los mismos errores que la gente en general: una **mala interpretación** de los hechos relacionados con la velocidad de adquisición, una **atribución errónea** a factores neurobiológicos de las diferencias de edad en las habilidades lingüísticas y, sobre todo, una sobrevaloración de los adultos con un pobre aprendizaje y una **infravaloración** de los adultos que dominan la L2 a niveles cuasi-nativos. (Marinova-Todd, Marshall, y Snow, 2000: 9). [La negrita es nuestra].

Y es que, como constatan Mahsa Saligheh y Ni-ma Shakouri –profesora en el Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras, Ciencia e Investigación de la Universidad de Teherán–, no aplicamos los mismos criterios a niños y adultos a la hora de valorar su competencia lingüística:

Sin embargo, los adultos se ven naturalmente envueltos en un tipo de situaciones que exigen un lenguaje más complejo y la expresión de ideas más complicadas; mientras que cuando los niños aprenden una segunda lengua no tienen esa presión ni se les supone esa madurez. (Bista, 2009). (Shakouri y Saligheh, 2012: 3)

Cuando la enseñanza se adapta a la edad, los adultos pueden alcanzar un nivel cuasi-nativo:

Un examen detallado de los estudios relativos a la edad de adquisición de una lengua revela que las diferencias de edad reflejan diferencias en la situación de aprendizaje más que en la capacidad de aprender. No aportan nada concluyente sobre



la posibilidad de que los adultos puedan llegar a ser hablantes de la L2 muy competentes, incluso cuasi-nativos. (Marinova-Todd et al., 2000: 9

Para acabar

La conclusión parece clara: no está demostrado que exista una ventaja biológica que justifique el comienzo de la enseñanza de una lengua extranjera a edades tempranas. Lo que pone en cuestión la idea del periodo crítico:

La evidencia de un período crítico para la adquisición de L2 es escasa, especialmente cuando se analiza en términos de sus suposiciones claves. No hay un punto final empíricamente definible, no hay diferencias cualitativas entre niños y adultos; y existen grandes efectos ambientales en los resultados. (Hakuta, 2001: 203-204)

¿Son los niños como esponjas?

“Los niños, cuanto más pequeños
más son como esponjas,
más absorben y más retienen”.

(Torras, Tragant and García, 1997: 142)

La idea del “periodo crítico” va de la mano con la de que los niños pequeños son como esponjas. Se trataría de una especie de disposición natural que facilitaría el aprendizaje sin apenas esfuerzo de un segundo idioma durante la infancia, estableciendo una similitud con la manera en que los niños pequeños realizan el aprendizaje de la lengua materna o primera lengua (L1). Bastaría con que el niño se viera expuesto al segundo idioma en el aula para que, como por ósmosis, absorbiera fonología, vocabulario y gramática.

Las primeras investigaciones que cuestionaban esta idea son recogidas por Barry McLaughlin,

que, siendo profesor en la Universidad de California, fue responsable del *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning* [Centro Nacional para la Investigación sobre la Diversidad Cultural y el aprendizaje de una Segunda Lengua] creado en 1991 por la Oficina para la Investigación y la Mejora Educativa del Departamento de Educación de EE.UU.:

Por ejemplo, un estudio realizado con 17.000 niños británicos que aprendían francés en un contexto escolar mostró que, tras cinco años de exposición, los niños que habían comenzado la enseñanza del francés a los once años obtenían mejores resultados en las pruebas de competencia de la segunda lengua que los niños que habían empezado a los ocho años (Stern, Burstall, & Harley, 1975). Los investigadores de este estudio, el mayor estudio único sobre niños que aprenden una segunda lengua en un contexto educativo formal, llegaron a la conclusión de que los niños mayores son mejores estudiantes de una segunda lengua que los pequeños. Se han encontrado resultados similares en otros estudios realizados por investigadores europeos: estudios de niños suecos que aprenden inglés (Gorosch y Axelsson, 1964), de niños suizos que aprenden francés (Buehler, 1972) y de niños daneses que aprenden inglés (Florander y Jansen, 1968). (McLaughlin, 1992)

Las investigaciones recientes en nuestro entorno confirman estos resultados. Carmen Muñoz es profesora de Lingüística Inglesa y Lingüística Aplicada en la Universidad de Barcelona, así como una autoridad en la enseñanza de una segunda lengua. Ha participado junto con otros investigadores en el proyecto *Barcelona Age Factor* (BAF), cuyo objetivo es explorar los efectos de la edad en el aprendizaje académico de una segunda lengua en diferentes momentos y para diferentes habilidades lingüísticas.

Entre las evidencias encontradas en su investigación está que los niños más mayores que aprenden una L2 suelen tener mejores resultados que los más pequeños en todos los momen-

A igualdad de horas de enseñanza, los alumnos mayores aprenden más

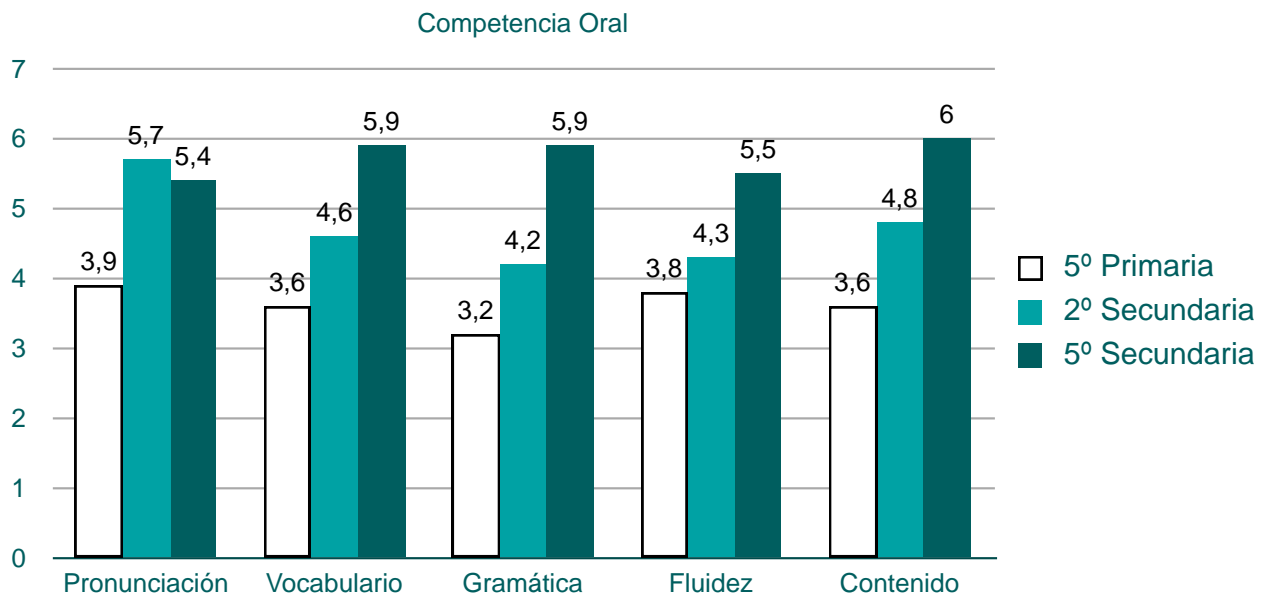


Figura 3.3. Competencia oral de alumnos con diferentes edades tras 600 horas de clase. (Cenoz, 2003a: 85)

tos de la medida, confirmando la idea de que los niños más mayores aprenden de una forma más eficaz y cuestionando que un inicio precoz proporcione automáticamente una ventaja a largo plazo en los contextos académicos. Como Muñoz señala:

[...] en contextos donde las oportunidades para el aprendizaje implícito y la práctica son mínimas, los estudiantes mayores pueden ser más rápidos para adquirir aspectos de la lengua que cuando hay una exposición y contacto suficiente con la lengua para que el aprendizaje de la L2 funcione de la misma forma que el aprendizaje de la L1. (Muñoz, 2004: 33-34)

Marinova-Todd et al. lo plantean claramente: los niños mayores consiguen mejores resultados.

Los alumnos mayores en inmersión han tenido el mismo éxito, y en un período más corto de tiempo, que los alumnos más jóvenes (Swain y Lapkin, 1989); y los alumnos de inmersión tardía han obtenido resultados similares a los de inmersión temprana en las pruebas basadas en la competencia lingüística (Turnbull, Lapkin, Hart, y Swain, 1998). (Marinova-Todd et al., 2000: 29)

Jason Cenoz es profesora en el Departamento de Métodos de Investigación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco. Su investigación se ha centrado en los aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos y educativos del bilingüismo y el multilingüismo. En la actualidad es presidenta de la *International Association of Multilingualism* (IAM). Y la idea sigue siendo la misma: a igualdad de horas de enseñanza, los mayores aprenden más.

Se ha observado que los niños que empezaron el aprendizaje del inglés de más pequeños presentan un nivel de competencia en inglés menor habiendo recibido las mismas horas de instrucción que los niños que comenzaron de más mayores. (Cenoz, 2003b)

En una de sus investigaciones Cenoz compara el nivel de competencia en inglés que consiguen, tras 600 horas de clase, alumnos que comenzaron su estudio a diferentes edades (11, 13 y 16 años) y estas son sus conclusiones:

Los resultados indican que los estudiantes mayores obtienen resultados significativamente más



altos que los estudiantes más jóvenes en la mayoría de las medidas de dominio del inglés. (Cenoz, 2003a: 89)

Por ejemplo, en el caso de la competencia oral (véase Figura 3.3) existe una clara ventaja de los alumnos de quinto de secundaria con respecto a los de quinto de primaria y también, aunque en menor medida, con los de segundo de secundaria en todos los aspectos de la medida (pronunciación, vocabulario, gramática, fluidez y contenido).

En otra investigación llevada a cabo recientemente en Alemania por Jaekel, Schurig, Florian y Ritte se compararon los resultados de los alumnos que empezaban el aprendizaje del inglés en primero de primaria con los que lo hacían en tercero. La ventaja inicial obtenida en quinto de primaria por quienes comenzaron en primero desaparecía y se invertía al llegar al séptimo curso:

LS [Late Starter] no sólo cerraron la brecha de rendimiento tanto en lectura como en comprensión oral, sino que también superaron a los ES [Early Starters]. (Jaekel et al, 2017)

David Lasagabaster es profesor asociado de la Universidad del País Vasco y miembro desde 2008 del comité ejecutivo de la *Association for Language Awareness*, además de contar con una larga trayectoria como investigador. Aintzane Doiz, profesora asociada en la misma universidad, enseña e investiga en el Departamento de Filología inglesa y Estudios de Traducción. En su investigación sobre el rendimiento en la competencia escrita llegan a unas conclusiones similares:

Cuanto mayores son los estudiantes, mayor es la capacidad comunicativa mostrada en sus textos, de modo que las diferencias entre los tres grupos de edad resultan ser significativas tanto por lo que respecta a las cinco escalas (contenido, organización, vocabulario, uso del lenguaje y mecánica) como a la puntuación global, siempre a favor del grupo de mayor edad. (Lasagabaster y Doiz, 2003: 155)

A idénticos resultados llegan otros estudios que comparan el dominio del inglés en diferentes áreas donde, a igualdad de horas de instrucción, los alumnos mayores obtienen resultados significativamente mejores que los estudiantes más

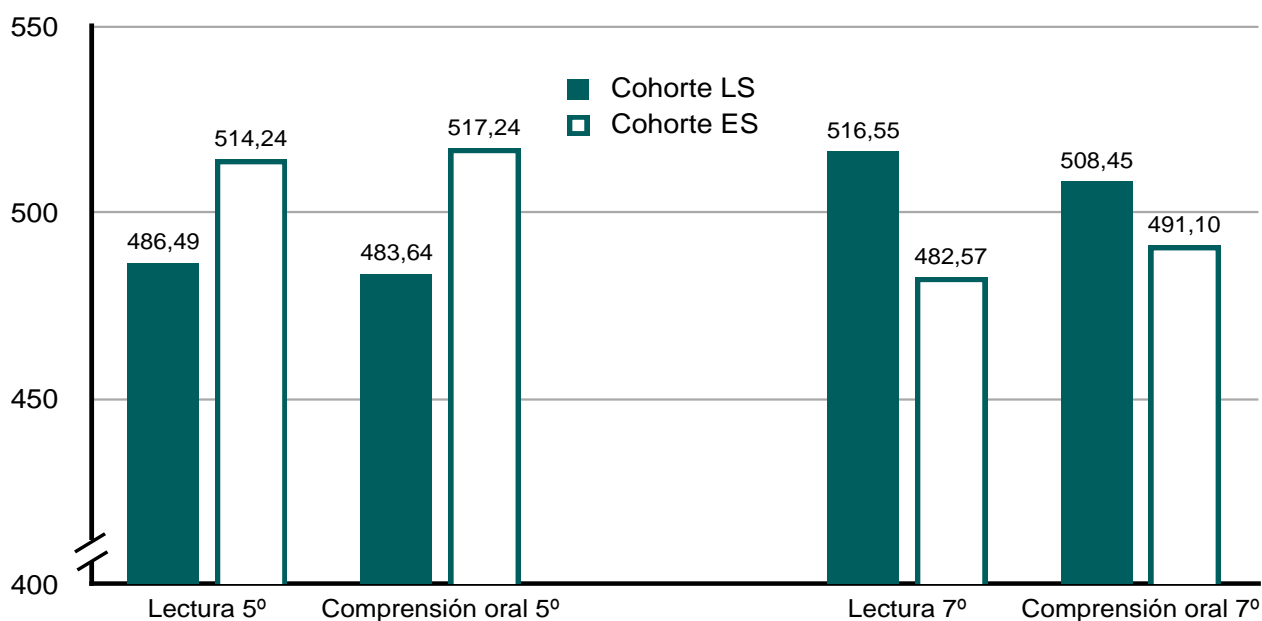


Figura 3.4. Puntuaciones medias en lectura y comprensión oral en 5º y en 7º. (Jaekel et al, 2017)

Los niños aprenden nuevos idiomas lenta y esforzadamente

jóvenes, lo que pone de relieve los pobres resultados de los estudiantes más jóvenes (Cenoz, 2005; Ferman y Karni, 2010). Incluso cuando el método de enseñanza parece favorecer el aprendizaje de los niños, estos obtienen peores resultados que los adolescentes y los adultos (Asher y Price, 1967).

David Singleton es otra de las autoridades en el aprendizaje de una L2 cuya labor investigadora se remonta a 1978. En la actualidad es profesor de Lingüística Aplicada en el Trinity College de Dublín y también ha sido presidente de *EuroSLA*, (*European Second Language Association*), dedicando gran parte de su investigación al papel que ocupa la edad en la adquisición de la L2. Singleton cuestiona el “cuanto antes, mejor” en base tanto a la experiencia como a la investigación:

En segundo lugar, aunque la idea de que 'más joven = mejor en el largo plazo' es válida en términos de tendencia general, tanto la investigación como las observaciones de quienes están en contacto diario con los estudiantes de una L2 sugieren que un comienzo temprano en una segunda lengua ni es estrictamente necesario ni es una condición universalmente suficiente para la consecución de una competencia similar a la nativa. (Singleton, 2003: 15)

Fred Genesee, profesor de psicología en la Universidad McGill y especialista en bilingüismo, resume las investigaciones existentes sobre el inicio temprano. Recoge que los resultados proporcionados por la comparación de los programas de inmersión en Montreal mostraban la ventaja de los estudiantes del programa de inmersión tardía en comparación con los procedentes del programa de inmersión temprana, pese a no haber tenido ni la mitad del tiempo de exposición:

Los estudiantes de inmersión tardía de dos años superaron a los estudiantes de inmersión temprana en una prueba de francés estandarizada con referencia a normas cuando la duración de la exposición a la L2 se equiparó, demostrando una

vez más la eficacia del aprendizaje de los estudiantes de mayor edad. (Genesee, 2004)

El cuestionamiento se extiende a la *pronunciación cuasi-nativa* –que parte de la investigación sitúa como la única ventaja real de quienes adquieren una segunda lengua desde muy pequeños– señalando la existencia de factores más importantes que la edad de inicio, como son el tiempo pasado en un país donde se hable la L2 o el tiempo en contacto con nativos:

Gran parte del trabajo reciente de Flege y sus colegas ha demostrado la importancia de los factores ambientales para la pronunciación de la L2, con el tiempo pasado en un país donde la lengua objetivo está en uso (Riney & Flege, 1998) y el tiempo invertido en compañía de hablantes nativos (Flege et al., 1997) como los principales determinantes de la calidad del acento en la L2. (Singleton, 2003: 17)

¿Pan comido?

No se trata solo de que los niños mayores y los adultos puedan alcanzar un nivel cuasi-nativo, sino que a los niños pequeños también les cuesta aprender una L2; e incluso más que a los niños más mayores o a los adultos:

Los datos objetivos dejan claro que los niños aprenden nuevos idiomas lenta y esforzadamente –de hecho, con menos velocidad y más esfuerzo que los adolescentes o adultos–. (Marinova-Todd et al., 2000: 27)

Como ha subrayado Lightbown (2008), para los niños pequeños llegar a dominar una segunda lengua no es, como muchos han afirmado, “easy as *pié*” [lo que podríamos traducir como “pan comido”], sino que lleva años:

Muchas personas siguen creyendo en el mito de que los niños pueden dominar un idioma en poco tiempo y que la mejor manera de aprender un idioma es sumergirse en él y prestar la menor atención posible a los idiomas ya conocidos antes de comenzar a aprender el nuevo idioma.



Una creencia que se ha demostrado sin fundamento una y otra vez. (p. 24)

La experiencia acumulada en EE.UU. con alumnos procedentes de otros entornos lingüísticos ha refutado esta creencia. Como recoge la investigación de Virginia Collier, profesora emérita de Educación Bilingüe/Multicultural ESL [English Second Language] en la Universidad George Mason, Fairfax (Virginia).

Su trabajo de investigación más reconocido se ha centrado en la eficacia del sistema educativo estadounidense para dar respuesta al alumnado lingüístico y culturalmente diverso. Y, en relación con la idea del esfuerzo que les supone a los niños pequeños, señala:

Contrariamente a la idea popular de que a un estudiante motivado le lleva poco tiempo adquirir un segundo idioma, nuestras investigaciones examinando a inmigrantes y estudiantes de lenguas minoritarias en muchas regiones de EE.UU. y con muy diferentes entornos socioeconómicos han encontrado que son necesarios entre 4-12 años de desarrollo de la L2 para que los estudiantes más aventajados consigan una verdadera competencia académica y compitan con éxito con los hablantes nativos. (Collier, 1995)

Para acabar

El Consejo Superior de Educación de Québec concluye:

Sin embargo, a partir de las capacidades de los niños muy pequeños (a los que a menudo se califica de esponjas), se han desarrollado en la sociedad opiniones favorables a la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras en la escuela, especialmente con el fin de mejorar su eficacia. Sin embargo, aprender una segunda lengua en la escuela no se puede comparar con el hecho de crecer en una familia o en un entorno que estimula al mismo tiempo y por igual las dos lenguas. (Gaonac'h, 2006: 21)

Lo que piensan las familias

Tanto la idea del periodo crítico como la de que los niños son como esponjas han sido ampliamente aceptadas por las familias, que presionan para que sus hijos comiencen de forma precoz el aprendizaje del inglés con el fin de darles una *ventaja competitiva*. Lightbown (2008) describe perfectamente la presión introducida:

En los últimos años, la importancia del inglés como ventaja económica competitiva ha llevado a las escuelas de todo el mundo a buscar formas de mejorar la enseñanza en ese idioma. En muchos casos, las autoridades educativas han reducido la edad a la que comienza la enseñanza de idiomas extranjeros (por lo general, inglés). Esto a menudo se hace en respuesta a la presión de los padres, que creen que sus hijos tendrán éxito en el aprendizaje del idioma sólo si comienzan temprano. (p. 14)

Esta creencia se mantiene frente a la experiencia de las propias familias en el corto plazo:

De hecho, en un estudio realizado en 1997, Torras et al. (citado en Muñoz, 1999) mostraron que un grupo de padres de niños de entre 2 y 6 años que habían comenzado a aprender inglés en la escuela infantil creía firmemente que estos niños eran mejores alumnos que los adultos. Creían que las principales ventajas afectarían a la pronunciación y la adquisición de vocabulario; y, a pesar de que durante la etapa inicial de la adquisición los resultados positivos eran escasos, ponían sus esperanzas en el futuro, cuando las ventajas del inicio temprano se harían más evidentes. (Lasagabaster y Doiz, 2003: 136)

De ahí la importancia de que las familias tengan acceso a una información realista sobre los procesos de aprendizaje de la L2 con el fin de evitar que estos mitos, introducidos —en ocasiones— desde los propios sistemas educativos, acaben filtrándose y condicionando, negativamente, las expectativas que se forman sobre la educación de sus hijos.

No existe una ventaja de los niños pequeños en situaciones de enseñanza de una L2

En resumen

La investigación plantea, reiteradamente, dos conclusiones. La primera es que no existe una ventaja de los niños pequeños en situaciones de enseñanza de una L2:

El hecho de que los niños pequeños puedan adquirir con éxito dos o más lenguas en los años preescolares no es una base para concluir que los niños pequeños tendrán más éxito que los niños mayores o los adolescentes a la hora de aprender idiomas en un entorno escolar. (Lightbown, 2008: 12)

La segunda es que la capacidad de los niños para aprender una segunda lengua o idiomas adicionales no se ve perjudicada cuando la L1 es la lengua de instrucción en la escuela primaria:

Cuando los niños reciben instrucción formal en su primera lengua a lo largo de la educación primaria y después pasan gradualmente al aprendizaje académico en la segunda lengua, aprenden la segunda lengua rápidamente. Si continúan teniendo oportunidades de desarrollar sus habilidades en la primera lengua durante la escuela secundaria, emergen como estudiantes completamente bilingües (o multilingües). (Ball, 2011: 6)

Y muy importante, los responsables educativos deberían ser extremadamente cuidadosos antes de dar por buenas teorías cuya adopción pueden conllevar graves consecuencias. Un antídoto contra el riesgo de implantar medidas a corto plazo que afectan a largo plazo a los sistemas educativos, sean por desconocimiento o por búsqueda de rédito electoral Como señala Hakuta (2001: 204):

Dadas las severas implicaciones de un período crítico para la política y la práctica (es decir, no sólo que es necesaria una exposición temprana, sino que una exposición posterior en la vida es menos valiosa), los estándares de evidencia en esta área deben mantenerse altos; y los educadores y responsables políticos que prestan atención a esta investigación no deberían exigir menos.

2. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Buena parte de las investigaciones sobre bilingüismo se sitúan en el contexto de los niños inmigrantes que llegan a EE.UU. y en el prolongado debate social presente en muchos estados sobre la conveniencia de optar por la inmersión temprana en inglés o por el bilingüismo (opción que implica mantener la L1 del niño como lengua de transmisión escolar durante buena parte de su escolarización).

Tras un periodo donde investigación y políticas educativas apostaban por la inmersión con el fin de evitar los efectos negativos de adquirir dos lenguas a la vez, una nueva hornada de investigaciones defiende la conveniencia de mantener la primera lengua del niño como lengua vehicular durante los años de la educación primaria y apostar por la educación bilingüe.

Una situación que no tiene nada que ver con la enseñanza en un contexto escolar o académico de una lengua extranjera a niños monolingües en sociedades monolingües.

María del Pilar García Mayo y M^a Luisa García Lecumberri –investigadoras, profesoras en la Universidad del País Vasco y editoras de la publicación *Age and the acquisition of English as a foreign language* [Edad y adquisición del inglés como lengua extranjera]– ponen de relieve que la investigación existente sobre el aprendizaje temprano de una L2 se ha centrado en situaciones de inmersión natural con un acceso a la L2 que no se limita al disponible en el aula:

[...] revisando la literatura, uno se da cuenta de que la mayor parte de los estudios sobre el tema de la edad se han llevado a cabo en situaciones de segunda lengua (L2) en las que el alumno tiene acceso a la L2 no solo en el aula sino en el mundo en el que está inmerso cotidianamente.



Esto es, obviamente, muy diferente de las configuraciones de lengua extranjera (LE) donde el alumno tiene acceso al *input* proporcionado en el aula y poco más. (Cook, 1999). (García Mayo y García Lecumberri, 2003: vi)

El Consejo Superior de Educación de Québec, en su trabajo sobre la mejora de la enseñanza de una L2, destaca esta idea:

De hecho, no se puede comparar el bilingüismo adquirido en un entorno natural con el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela, que «tiene que ver con otro proceso y [que] tiene que dar un rodeo a través de la lengua materna» (Kihlstedt, 2008). (Gaudreau, 2014: 20)

Y recoge las características que diferencian los procesos de adquisición y de aprendizaje:

La opción tomada por una enseñanza temprana de lenguas en la escuela se basa, fundamentalmente, en el hecho de que por lo general se ignora la distinción entre la adquisición de dos lenguas en un contexto natural y el aprendizaje de una segunda lengua en el medio escolar. La adquisición de una lengua significa la integración del conocimiento procedimental inconsciente (automatizado), que permite un uso espontáneo de la lengua; normalmente es el caso de los niños muy pequeños en el medio natural, que pueden desarrollar una competencia lingüística polifacética. Por su parte, el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo en un contexto escolar y activa un proceso consciente e intencional, que proporciona un conocimiento explícito (metalingüístico) sobre la lengua (conocimiento declarativo). (Gaudreau, 2014:21)

Ball, en su trabajo para la UNESCO, resume el consenso científico sobre el tema:

En el contexto de la educación escolar, la investigación existente no apoya la extendida creencia de que un comienzo temprano dará lugar a una habilidad más temprana para aprender una lengua **que no es parte natural del entorno social del niño**. (Ball, 2011: 29) [La negrita es nuestra]

¿Cuáles son las diferencias entre contexto académico y contexto natural?

Cenoz describe las características del aprendizaje de una L2 en un contexto académico en contraposición con las que se experimentan en un entorno natural:

Los estudiantes en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras tienen una exposición muy limitada a la lengua y por lo general tienen profesores no nativos y ninguna necesidad comunicativa de utilizar la lengua extranjera fuera del aula. (Cenoz, 2003a: 78)

Muñoz (2010: 41) detalla estas diferencias fundamentales entre ambos contextos, señalando que en el académico:

- (1) la instrucción se limita a 2-4 sesiones de aproximadamente 50 minutos a la semana;
- (2) la exposición a la lengua objetivo durante estos períodos de clase puede ser limitada tanto en la fuente (principalmente el profesor) como en la cantidad;
- (3) la lengua objetivo no es la lengua de comunicación entre iguales;
- (4) la fluidez oral del profesor en la lengua objetivo puede ser limitada;
- (5) y la lengua objetivo no se habla fuera del aula,

El tipo de *input*

Kuhl y Ferjan Ramirez establecen el tipo de interacción necesaria para que la exposición a ambas lenguas sea eficaz, interacciones uno a uno, a través de lo que se conoce como *baby-talk* o habla materna, que implica no solo una entonación y construcción particular en la que se simplifica y exagera las características de la lengua, sino su utilización ajustada a través de las rutinas de cuidado en un clima de extremo afecto que se produce de forma reiterada y cotidiana:

Los procesos de adquisición implícitos, sin embargo, requieren cantidades masivas de exposición

Los bebés aprenden mejor en interacciones uno-a-uno cuando escuchan montones de habla materna o "parentese" –que tiene un tono de voz más agudo y contrastes exagerados–. En los bebés bilingües, la cantidad de habla materna oída en interacciones uno-a-uno en un idioma en particular está directamente relacionada con el desarrollo de esa lengua y no relacionada con el crecimiento de la otra lengua (Ramírez-Esparza et al., 2016). (Ferjan Ramirez y Kuhl, 2016)

Laura-Ann Pettito ha sido clave en la creación de la neurociencia educativa, de la que es una reconocida especialista. Es conocida por su trabajo sobre las bases biológicas del lenguaje, en especial la adquisición temprana del lenguaje. Dentro de una destacada trayectoria profesional, en la actualidad es profesora en el Departamento de Psicología en la Universidad Gallaudet de Washington. Pettito señala el papel clave que la *comunidad* y la casa tienen en el aprendizaje de la L2, en contraste con el limitado papel que tiene el aula:

Al mismo tiempo, aquellos niños bilingües que fueron criados como monolingües desde el nacimiento y que fueron expuestos a un nuevo idioma a partir de los 3, 5, 7 y 9 años consiguieron los fundamentos morfológicos y sintácticos de la nueva lengua en su primer año de exposición. Sin embargo, es importante destacar que hemos encontrado que la rápida adquisición de las bases de la nueva lengua sólo era posible cuando se producían tres factores clave: la exposición a la nueva lengua tenía que ser **amplia, sistemática y a través de múltiples contextos**. Por ejemplo, observamos que la comunidad y la casa eran los contextos de aprendizaje óptimos, y se lograba un dominio mucho menos óptimo de los dos idiomas si la exposición se producía exclusivamente en el aula (Kovelman y Pettito, 2003; Pettito, Kovelman y Harasymowycz, 2003). (Pettito, 2009: 188) [La negrita es nuestra]

Entre los *inputs* que proporcionan los contextos naturales, es necesario destacar uno clave, inexistente en un contexto académico: "el acceso a *input* e intercambio con "compañeros con un len-

guaje socialmente adecuado (Tabors y Snow, 1994: 123)". (citado en Ball, 2011: 31)

La cantidad de exposición

La exposición en entornos académicos supone una proporción insignificante con respecto a la ofrecida por la adquisición en un medio natural.

Volviendo al informe elaborado por el Consejo Superior de Educación de Québec:

«[En la lengua materna] la red lingüística y el tratamiento automatizado de los procedimientos de esta red se ponen en funcionamiento de forma implícita y lentamente [...] [mientras que] en el medio escolar el tiempo de contacto es insuficiente para la adquisición implícita de una red [al desempeñarse en la segunda lengua]» (Hilton, 2009). (Gaudreau, 2014: 20)

Una idea, la del tiempo de contacto insuficiente, que ha sido corroborada por Robert DeKeyser:

Los procesos de adquisición implícitos, sin embargo, requieren cantidades masivas de exposición que sólo puede proporcionar un programa de inmersión total; no un programa consistente en unas pocas horas de enseñanza de lengua extranjera a la semana. (DeKeyser, 2000)

Como señala Ruiz Bekandi, profesora en la Facultad de Formación del Profesorado de Vitoria-Gasteiz, esta exposición resulta muy poco eficaz:

En pequeñas dosis, las lenguas se aprenden poco y mal. Además, lo que de esta manera se logra en muchos años de enseñanza (educación infantil y primeros cursos de primaria), se consigue en pocos meses en momentos posteriores. (Cuadernos de Pedagogía, 2011)

García Lecumberri y Gallardo explican el limitado rendimiento de un inicio temprano en contextos académicos como consecuencia de la escasa exposición que los alumnos experimentan a lo largo de su escolaridad :



Puede ser que en contextos formales la ventaja de un inicio temprano requiera una exposición mucho más larga que la necesaria en contextos naturales (Singleton, 1989, 1995) y que seis o siete años no hayan sido tiempo suficiente para que los niños más pequeños alcancen o superen a los alumnos más mayores. (García Lecumberri y Gallardo, 2003:130)

Volviendo a la idea de la esponja con la que se abrió el apartado anterior, Muñoz (2010) analiza la situación que se da al aprender una L2 en entornos académicos:

Con referencia de nuevo a la metáfora de la esponja que compara la capacidad de los niños para absorber la lengua con la capacidad de la esponja para absorber agua, podemos comparar la situación en la que los niños no tienen acceso a suficiente *input* con la situación en la que una esponja no tiene suficiente agua: en ausencia de agua la esponja no será capaz de exhibir su capacidad de absorción. (p. 46)

Y llega a calcular el número de horas “académicas” de inglés necesarias para igualar la exposición que se tiene en un medio natural: ¡50.000!

Una estimación del número de horas que un niño ha estado expuesto a una segunda lengua tras diez años de residencia supera las 50.000 horas. **Harían falta 200 años para igualar esta exposición dividiéndola en 4 periodos de una hora a la semana** (y ello sin comparar la calidad y frecuencia de la utilización de la segunda lengua en estos periodos). (p. 45) [La negrita es nuestra]

Como señala Lightbown, cuando los niños llegan a la escuela, han dedicado entre 3000 y 5000 horas al año a aprender la lengua (o lenguas) de su entorno; y el número de horas que proporcionan los programas educativos –incluso los que excluyen la L1– son “dramáticamente menores” (2008: 14), concluyendo que:

Las condiciones de aprendizaje y el número total de horas disponibles para aprender en las clases de lengua extranjera limita el potencial para di-

chos niveles de competencia [habilidad cuasi-nativa] para los estudiantes que no tienen contacto adicional con el idioma. (Lightbown, 2008). 17)

¡Muy importante! Lightbown previene contra la tentación de ampliar ese tiempo dedicando cada minuto del tiempo de escuela a la adquisición de la segunda lengua:

Pero la investigación ha demostrado que mantener las habilidades del primer idioma y mejorarlas a través del desarrollo de la alfabetización y las destrezas lingüísticas académicas conduce, en realidad, a mejores resultados en la educación en la L2 (véase, por ejemplo, Lindholm-Leary y Bor-sato, 2006). (Lightbown, 2008: 13-14)

Finalmente, el informe *Índice de nivel de inglés 2011* pone de relieve la mayor cantidad de tiempo necesario para el aprendizaje en un contexto académico (incluso cuando la inmersión es total):

Independientemente de la edad en la que se comience, el consenso general dentro de la comunidad académica es que incluso en un entorno de inmersión total, los niños necesitan de cuatro a siete años para ser igual de competentes en inglés que los niños angloparlantes de su edad. Para dominar el inglés oral hacen falta entre tres y cinco años. En un entorno de inmersión parcial, como el de la mayoría de los estudiantes de inglés, se requiere mucho más tiempo. Reconocer que el dominio total y absoluto de un idioma es un objetivo a largo plazo ayudaría a los estudiantes a fijarse pautas realistas y cumplir con sus programas de estudio en función de las mismas. (Education First, 2011)

Parece necesario recalcar la necesidad de tener unas expectativas ajustadas en el aprendizaje del inglés por parte de autoridades educativas, profesorado, familias y sociedad. Algo ya señalado por McLaughlin (1992):

Ni administradores ni familias deberían partir de la creencia de que solo una enseñanza precoz de lenguas extranjeras será efectiva; y, además, necesitan ser realistas sobre lo que puede esperarse de los estudiantes más jóvenes.

Harían falta 200 años para igualar esta exposición dividiéndola en 4 periodos de una hora a la semana

Lenguaje social y lenguaje académico¹

Por otro lado, tenemos la diferencia que expertos como Cummins establecen entre la adquisición del lenguaje social (sobre todo presente en la inmersión en contextos naturales) y la del lenguaje escolar-académico (que se da en el aprendizaje formal de una L2 en entornos académicos), lo que se conoce como BICS y CALP.

Las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas (*Basic Interpersonal Communication Skills-BICS*) son las habilidades lingüísticas necesarias en situaciones sociales. Se trata del lenguaje cotidiano, fundamentalmente oral, que se utiliza para interactuar socialmente con otras personas en situaciones incrustadas en un contexto social significativo (p. ej. jugar en el parque, comprar en una tienda o practicar deporte).

No es muy exigente cognitivamente y el nivel de lenguaje que requiere (vocabulario, construcciones gramaticales) es muy básico. Este tipo de lenguaje, en el caso de personas inmigrantes, se desarrolla entre los seis meses y los dos años tras su llegada al país de acogida.

La Competencia Lingüística Cognitiva Académica (*Cognitive Academic Language Proficiency-CALP*) se alcanza cuando el alumno puede usar el lenguaje de maneras descontextualizadas, incluyendo la escritura, permitiendo el uso del lenguaje como una herramienta cognitiva. Y sin esta competencia no es posible alcanzar el éxito en el sistema educativo.

No implica solo la comprensión del vocabulario de las materias, sino que implica el dominio de estrategias como comparar, clasificar, sintetizar, evaluar e inferir, permitiendo “hablar, leer y escribir con fluidez sobre temas académicos (o complejos)”. (Ball, 2011: 52)

Cummins sostiene que, una vez que los estudiantes han logrado CALP en la L1, esta competencia se puede transferir a L2, lo que les permite participar con éxito en el aprendizaje académico en la L2. Pero, si los estudiantes no han logrado CALP en la L1, tanto el aprendizaje académico en la L2 como el aprendizaje de la L2 se verán afectados negativamente. Como resume Ball:

En consecuencia, Cummins recomienda comenzar la instrucción académica general en la lengua materna del niño y mantenerla hasta que el niño ha conseguido una alta competencia en la L1 (es decir, ha logrado el CALP). (Ball, 2011: 18)

El hecho de que con el paso de los cursos los nuevos conceptos y la lengua se presenten de forma simultánea hace que su dominio se vuelva cognitivamente cada vez más exigente.

Para dominar la competencia CALP en la L2 al mismo nivel en que la utilizan los alumnos nativos, se necesita apoyo y tiempo (entre cinco y diez años, en función de las condiciones de los niños), partiendo de un contexto real de inmersión bilingüe.

Esta diferenciación entre ambos lenguajes ha sido elaborada en EE.UU. a partir del estudio del proceso de aprendizaje del inglés por parte de los niños inmigrantes, fundamentalmente de origen hispano, cuando se integran en el sistema educativo.

Los problemas se presentan cuando se piensa que un niño con un buen nivel de inglés social (BICS) ya es competente en la lengua y puede afrontar su escolarización en inglés (CALP):

Muchos de los estudiantes de inglés como segunda lengua se encuentran, por lo tanto, entre la espada y la pared. Puede que parezcan dominar de manera adecuada el inglés conversacional para la comunicación diaria. Pero aún tienen difi-

¹ A partir de <http://linguistics.ohio.edu/opie/wp-content/uploads/2014/03/BICS-and-CALPS.pdf>



cultades con la competencia lingüística académica cognitiva en áreas como la lectura, la escritura, la ortografía, las ciencias, las ciencias sociales y demás asignaturas en las que existe escaso contexto para respaldar el lenguaje que se escucha o se lee. Este fenómeno se denomina la discrepancia BICS-CALP. (Roseberry-McKibbin y Brice, s.f.)

El problema de este alumnado sigue una secuencia típica:

- El dominio del inglés social coloca al niño en una situación que excede en mucho su competencia lingüística.
- La escuela interpreta los pobres resultados académicos conseguidos por el niño –consecuencia de su falta de competencia CALP– como síntoma de una dificultad de aprendizaje.
- Esto sitúa al niño en el punto de mira de la pedagogía terapéutica, en vez de ser conscientes de la situación en que se le ha colocado al confundir su dominio del lenguaje social (BICS) con un verdadero dominio de la L2.

Las implicaciones de este hecho para toda situación de enseñanza escolar realizada a través de una L2 son evidentes.

Para acabar

De este modo ni el punto inicial de aprendizaje, ni la cantidad de exposición, ni la calidad de ésta, ni la variedad de *inputs*, ni la riqueza de contextos sociales en que se utiliza, ni el tipo de lenguaje, ni la necesidad intrínseca de utilización de la lengua ni la finalidad para la que se utiliza son comparables entre los contextos naturales de adquisición de una segunda lengua y los contextos académicos en los que se aprende una lengua extranjera.

3. LA VENTAJA DE LOS ALUMNOS MAYORES EN EL APRENDIZAJE DE LA L2

Aprender más y mejor

Finlandia es un país que parece planificar bien el ritmo de los aprendizajes en la escuela, pese a evidentes paradojas. Comienza la escuela cuando los niños tienen 7 años tras una educación infantil centrada en el juego, para en pocos años situarse como uno de los países con mejor rendimiento en pruebas internacionales como el informe PISA.

Este país inicia la enseñanza del inglés en 3º de primaria para, muy pronto, conseguir un muy alto nivel de competencia en esta lengua, como recoge el informe de *Education First* de 2015 que lo sitúa en el 5º puesto en el *ranking* mundial.

Pero ambos resultados (rendimiento en las competencias básicas y competencia en inglés) parecen estar vinculados, como afirman Liisa Tainio y Satu Grünthal, profesoras del Departamento de Formación del Profesorado de la Universidad de Helsinki:

La investigación lingüística ha demostrado claramente que los factores clave para el aprendizaje exitoso de una segunda lengua se asientan en las habilidades y el conocimiento que se tiene de la lengua materna de quien aprende (Cummins, 1976; 1978 2001; Klein 1986. Doughty & Long, 2003). Esto significa que cuanto mejor conoces tu propia lengua, mejores son tus posibilidades de aprender otra lengua. (Tainio y Grünthal, 2012: 150)

Una conclusión idéntica a la que Collier plantea en el contexto estadounidense para los niños inmigrantes cuya lengua materna no es el inglés:

Nuestros datos muestran que un desarrollo cognitivo y académico amplio en la lengua materna

*Cuanto mejor conoces tu lengua,
mejores son tus posibilidades de
aprender otra lengua*

de los estudiantes es crucial para el éxito académico en la segunda lengua. (Collier, 1995)

Y que confirma la *hipótesis del umbral* formulada por Skutnabb-Tangas y Toukoma (1976) a partir de la experiencia de Suecia, según la cual:

Sólo cuando los niños han alcanzado un umbral de competencia en su L1 pueden aprender con éxito una L2 sin perder competencia en ambas lenguas. Y sólo cuando han cruzado un segundo umbral de competencia en ambas lenguas, el bilingüismo del niño afectará positivamente al desarrollo intelectual, un estado al que llamaron "bilingüismo aditivo". (Ball, 2011: 18)

Cuando esto no se produce, por no haber conseguido el umbral en la L1, estaríamos hablando de "semilingüismo".

Cummins plantea la necesidad de apoyar el aprendizaje en la L1 del alumno y de planificar cuidadosamente los procesos de transferencia de conocimientos y estrategias entre L1 y L2:

En resumen, los datos de la investigación muestran claramente que dentro de un programa bilingüe, el tiempo de instrucción se puede centrar en el desarrollo de habilidades de alfabetización de los estudiantes en su primera lengua sin efectos adversos sobre el desarrollo de sus habilidades de alfabetización en inglés.

Esto no implica, sin embargo, que la transferencia de la alfabetización y del conocimiento lingüístico académico ocurra de forma automática; por lo general hay también una necesidad de instrucción formal en el idioma objetivo para conseguir los beneficios de la transferencia lingüística cruzada. (Cummins, 2000: 39)

También en el contexto estadounidense se confirma la importancia que tiene el dominio de la lengua materna en el aprendizaje de la lectura en la L2 (el inglés):

Los lectores de ESL [Inglés como Segunda Lengua] en Estados Unidos utilizaban el conocimiento de su lengua nativa cuando leían en inglés.

Esto apoya la creciente visión actual de que el desarrollo de la lengua materna puede mejorar la lectura de ESL. (Fitzgerald, 1995: 181)

En Québec, un argumento similar llevó a cuestionar, en 2006, el adelanto del inicio de la enseñanza del inglés al primer curso de primaria (entre 2001 y 2006 comenzaba en 3º y anteriormente en 4º). Como explica el Consejo Superior de la Educación de Québec (Gaudreau, 2014: 57):

La oportunidad de comenzar la enseñanza de una segunda lengua desde el primer curso no consiguió la unanimidad (CSE de 2005, FSE, 2004). «Los conocimientos adquiridos en la lengua materna son fácilmente transferibles a la segunda lengua **cuando el estudiante consigue un desarrollo cognitivo y lingüístico óptimo en la lengua materna, es decir tras cinco o siete años de escolarización**. Por ello, bastantes investigadores extranjeros y de Québec, entre ellos Hagège, apoyándose en esta teoría [se opusieron] a la enseñanza del inglés como segunda lengua desde primero de primaria" (Lebrun, 2006: 45, negrita en el original). Por otra parte, el Consejo había emitido un informe desfavorable a este cambio de régimen pedagógico. Además, "maestros, como los especialistas en inglés agrupados en la *Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais (SPEAQ)* pusieron en tela de juicio la eficacia de esta medida para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua». (CSE, 2005: 14.) [La negrita es nuestra].

A la vista de todo lo expuesto, no es de extrañar que tanto la investigación como la valoración realizada por los sistemas educativos concluyan que, a la hora de aprender inglés en la escuela, los niños de los últimos cursos de educación primaria muestran claras ventajas en comparación con los más pequeños. Como afirma Muñoz:

Sin embargo, los niños mayores, cognitivamente más maduros, se benefician de mecanismos explícitos de aprendizaje de idiomas que no requieren un alto nivel de exposición. En otras pala-



bras, los niños mayores se ven menos afectados por el hecho de que las escuelas no proporcionen suficiente exposición a la lengua extranjera mientras que se benefician en un mayor grado de la enseñanza explícita común en un entorno formal. (Muñoz, 2003: 178)

Florence Myles es profesora de Adquisición de una Segunda Lengua en la Universidad de Essex, exdirectora del *Centre for Research in Linguistics and Language Sciences* en la Universidad de Newcastle y actualmente presidenta de EuroSLA. En un artículo publicado en *The Conversation* confirma esta idea:

Si 'mejor' significa progreso lingüístico más rápido, la evidencia de la investigación es que los niños de mayor edad superan a los niños más pequeños: su mayor madurez cognitiva les ayuda a aprovechar mejor las lecciones más cortas y la enseñanza explícita. (Myles, 2015)

Myles, resumiendo su investigación *Learning French from ages 5, 7 and 11: an investigation into starting ages, rates and routes of learning amongst early foreign language learners* [Aprendizaje del francés a partir de los 5, 7 y 11 años: una investigación sobre las edades de partida, los ritmos y las rutas de aprendizaje entre los estudiantes de una lengua extranjera de forma temprana], explica las razones para la mayor rapidez en el aprendizaje de los alumnos mayores:

Todos los niños eran principiantes completos al comienzo del proyecto y se expusieron a dos horas semanales de instrucción similar por parte del mismo maestro durante 19 semanas. Encontramos que los niños mayores aprendían más rápido porque eran más capaces de utilizar una serie de estrategias cognitivas que les ayudaban en su aprendizaje, y también utilizaban sus habilidades de alfabetización más avanzadas para apoyar su aprendizaje de lenguas extranjeras. (Myles, 2015)

Algo que sucede tanto en relación con el lenguaje oral como con el escrito:

A pesar del hecho de que la conclusión final de este estudio es que cuanto mayores son los estudiantes mejor es su competencia escrita, esto es el resultado no sólo de un grado más alto de competencia, sino también de una competencia de escritura superior en general, como consecuencia de una exposición más larga a la educación formal. (Lasagabaster y Doiz, 2003: 156)

De este modo, los niños mayores tienen más fácil el aprendizaje de la L2, debido a que lo afrontan con unas habilidades cognitivas más avanzadas que los niños más pequeños; y a que tienen más experiencia con la escolarización y la alfabetización:

En un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, la evidencia de la investigación sugiere, en cambio, que los niños que han pasado la primera infancia –la edad de 10 o 11– son alumnos más eficientes al tener una buena comprensión de lo que es el idioma, lo que es la escuela y de cómo se aprende en la escuela. Si han sido escolarizados en su primer idioma, traen su conocimiento de conceptos y el vocabulario de la L1 que acompaña este conocimiento. Lightbown (2008: 25)

Como afirman Marinova-Todd et al., en un contexto académico la productividad del aprendizaje aumenta con la edad:

Por lo general, los cursos tempranos de lengua extranjera en primaria serán capaces de cubrir en un año la mitad del material que un curso en la educación secundaria, que a su vez tendrá una progresión mucho más lenta que un curso en bachillerato o en la universidad. (2000: 28)

Para acabar

Es imprescindible ajustar las expectativas puestas por familia, escuela y sociedad sobre el aprendizaje temprano de una L2, resaltando la mayor eficiencia del aprendizaje de los alumnos mayores en los contextos académicos.

Los niños que han pasado la primera infancia –la edad de 10 o 11– son alumnos más eficientes

Estrategias de aprendizaje sofisticadas

Richard Tucker –profesor emérito de Lingüística Aplicada en la *Carnegie Mellon University* y cuyo trabajo durante los últimos treinta años se ha centrado en el estudio de diferentes modalidades de enseñanza de idiomas en el mundo– aporta la explicación para la mayor facilidad de los niños mayores:

- El éxito en la escuela depende del dominio por parte del niño del lenguaje cognitivo-académico, que es muy diferente al lenguaje utilizado en casa.
- El desarrollo del lenguaje cognitivo-académico requiere tiempo (de cuatro a siete años de instrucción formal).
- Los individuos desarrollan más fácilmente las habilidades de lectoescritura en una lengua familiar.
- Los individuos tienen más facilidad para desarrollar las habilidades cognitivas y dominar los contenidos cuando se enseñan en una lengua familiar.
- Las habilidades lingüísticas cognitivo-académicas –una vez desarrolladas– y los contenidos de las asignaturas –una vez adquiridos– se transfieren fácilmente de una lengua a otra.
- El mejor predictor del desarrollo del lenguaje cognitivo-académico en una segunda lengua es el nivel de desarrollo del lenguaje cognitivo-académico en la primera lengua.
- Los niños aprenden una segunda lengua de diferentes maneras dependiendo de su cultura, su grupo y su personalidad. (Tucker, 1999)

Varios de los puntos enunciados vendrían explicados por la mayor dificultad que supone el aprendizaje del lenguaje cognitivo-académico (CALP), que hemos descrito más arriba, así como el papel esencial que tiene la L1 en el dominio de la L2. De ahí la importancia de asegurar que todos los niños alcancen un desarrollo ópti-

mo de la competencia lectoescritora en la L1 teniendo en cuenta que:

- No podemos dar por consolidada esta competencia para todos los alumnos hasta los últimos cursos de primaria.
- Ciertos aspectos de la lectoescritura, como son la comprensión verbal o la fluidez, requieren la conexión de la representación escrita con un vocabulario familiar dominado por el niño, así como con la posibilidad de conectar ese vocabulario familiar con el nuevo vocabulario “académico”.

Por lo tanto, introducir en los primeros años de la educación primaria el aprendizaje de una L2 puede perjudicar a un elevado número de estudiantes, que deben enfrentarse a un elemento potencialmente distractor (véase *Only in english?* y *Ni uno menos*).

De los puntos señalados por Tucker, cabe resaltar la idea de la transferencia de las estrategias cognitivas desde la L1 (donde es más fácil desarrollarlas) a la L2, lo que explicaría la ventaja de los niños mayores en el aprendizaje de la L2.

La investigación de Mia Victori y Elsa Tragant –profesoras en la Universidad de Barcelona y miembros del *Grup de Recerca en Adquisició de Llengües* (GRAL)– analiza la ventaja competitiva en la utilización de estrategias cognitivas por parte de los alumnos mayores:

[...] cuando los estudiantes se hacen mayores, y por lo tanto más competentes en inglés, también se convierten en aprendices de idiomas con más recursos. Esto se debe a que (1) tienden a reportar una mayor variedad de estrategias de aprendizaje, (2) tienden a utilizar estrategias que son más complejas, cognitivamente hablando, (3) tienden a no confiar exclusivamente en las estrategias de memorización simples y, por último, (4) generalmente se vuelven más autónomos en su



aproximación al aprendizaje de idiomas. (Victori y Tragant, 2003: 203-204)

Los niños pequeños se limitan a la memorización, mientras que los niños mayores y los adultos cuentan con estrategias más sofisticadas como la capacidad de establecer relaciones, clasificar o analizar. Los niños pequeños muestran una gran dependencia de los recursos externos (profesores, familiares o compañeros), mientras que los mayores y los adultos son mucho más autónomos en su aprendizaje. Ambos factores contribuyen al aprendizaje más rápido de alumnos mayores y adultos. (Muñoz, 1999)

Diferentes autores (Hirst, 2007; Johnstone, 2002) ponen de relieve que los niños a partir de los diez años muestran una mayor capacidad para anclar los nuevos aprendizajes sobre claves significativas y una mayor experiencia en el manejo del discurso. Estos niños ya dominan el lenguaje y pueden aplicar este conocimiento al aprendizaje de una L2. Por ejemplo, en lo referido a la lectura:

- Son capaces de adivinar el significado de una palabra a partir del contexto,
- son capaces de predecir el significado de un texto,
- tienen conocimientos sobre la estructura del texto,
- conocen el propósito de los diferentes tipos de texto
- y, tal vez lo más importante, se sienten seguros como lectores y escritores. (Hirst, 2007)

Conclusiones similares se obtienen en el caso de la escritura:

Se puede afirmar que aquellos estudiantes que están en una etapa cognitiva más avanzada sacan ventaja de su experiencia de aprendizaje escolar en general, y de la experiencia de la escritura, en particular, como se refleja en su producción escrita en la lengua extranjera. (Lasagabaster y Doiz, 2003: 154-155).

En resumen

La creencia de “cuanto antes, mejor” debe ser cuestionada, dado que la mayor experiencia como aprendices y el dominio de estrategias cognitivas más sofisticadas en la L1 por parte de los alumnos mayores facilitan el aprendizaje de la L2.

La investigación es muy sólida al afirmar que, a igual número de horas de enseñanza, los alumnos mayores tienen mejores resultados en la competencia en la L2 (Dixon et autres, 2012, p. 46.). (Citado en Gaudreau, 2014: 20)

Así, durante la educación infantil y primaria debemos centrarnos en el desarrollo de la L1:

Además, la investigación basada en la escuela demuestra que unos cimientos fuertes en la L1, especialmente en la competencia lectoescritora, es la mejor base sobre la que construir la capacidad en la L2. Conseguir altos niveles de competencia lingüística requiere miles de horas. Esto es tan cierto para los niños pequeños como para los estudiantes mayores. (Lightbown, 2008: 26)

Y posponer el inicio de la L2 a un punto de entrada medio, algo que resulta más eficaz:

Si la cantidad total de tiempo de enseñanza es limitada, es probable que sea más eficaz comenzar la enseñanza cuando los alumnos han alcanzado la edad en la que pueden hacer uso de una variedad de estrategias de aprendizaje, incluyendo las habilidades conseguidas en la L1, para aprovechar al máximo ese tiempo (Lightbown, 2000: 249)” (Citado en García Mayo, 2003: 107).

Como edad recomendada para el inicio de la enseñanza de la L2 el Consejo Superior de Educación de Quebec establece el intervalo 8-12 años:

Sin embargo, en un contexto escolar, el intervalo de edades situado entre los 8 y los 12 años (pre-adolescencia) –esto es, antes del paso a la educación secundaria– se considera un buen momento para aprender una segunda lengua o una lengua extranjera, dado el desarrollo global alcanzado a esta edad. (Gaudreau, 2014: 24)

ANEXO. PERIODO CRÍTICO, DE LA MANIPULACIÓN AL MITO

A continuación, abordamos un ejemplo de “citas equivocadas, interpretaciones erróneas, tergiversaciones, inexactitudes y falsedades encontradas en la literatura sobre la neurociencia del bilingüismo”. (Paradis, 2006)

Se trata de la gráfica utilizada por Patricia Kuhl en la charla TED “*La genialidad lingüística de los bebés*”, donde se muestra un descenso “estremecedor” en el aprendizaje de una nueva lengua desde los 3-7 años hasta los 17-39 (véase Figura 3.4). Como Kuhl remarca:

Lo que vemos aquí es que el idioma tiene un periodo crítico de aprendizaje. Para leer la diapositiva tienen que buscar su edad en el eje horizontal. Y en el eje vertical van a ver su capacidad para incorporar un segundo idioma. Los bebés y los niños son genios hasta los 7 años y luego hay una disminución sistemática. Después de la pubertad nos salimos del mapa. Ningún científico duda de esta curva, pero laboratorios de todo el mundo intentan descubrir por qué sucede. (Kuhl, 2010)

Ya hemos visto que uno de los temas más controvertidos en el aprendizaje de una L2 es el de la existencia del periodo crítico, así que podemos afirmar que algunos (bastantes) científicos si que dudan de esta curva.

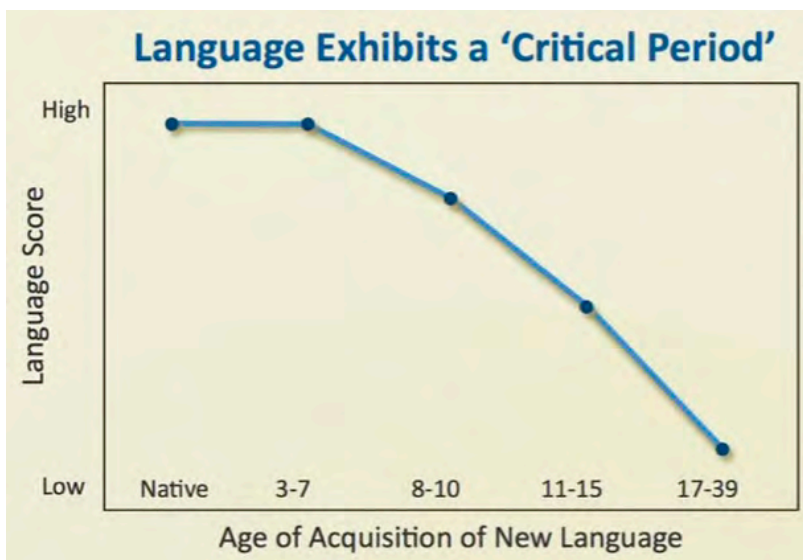


Figura 3.4. El lenguaje exhibe un periodo crítico. (Kuhl, 2010)

La gráfica tiene sus réplicas en otros estudios y publicaciones que contribuyen a perpetuar el mito. En la Figura 3.5 se puede ver una versión procedente del blog *Escuela con cerebro*, donde podemos constatar que la “Puntuación de lenguaje” de una “nueva lengua” de Kuhl aparece aquí como “Competencia gramatical en una L2”.

Pero lo interesante es que la gráfica no procede de ninguna investigación de Kuhl sino del trabajo de Johnson y Newport (1989), algo que no se cita.

La gráfica original (véase Figura 3.6) recoge los datos de la investigación realizada por Johnson y Newport a partir de una muestra de coreanos inmi-

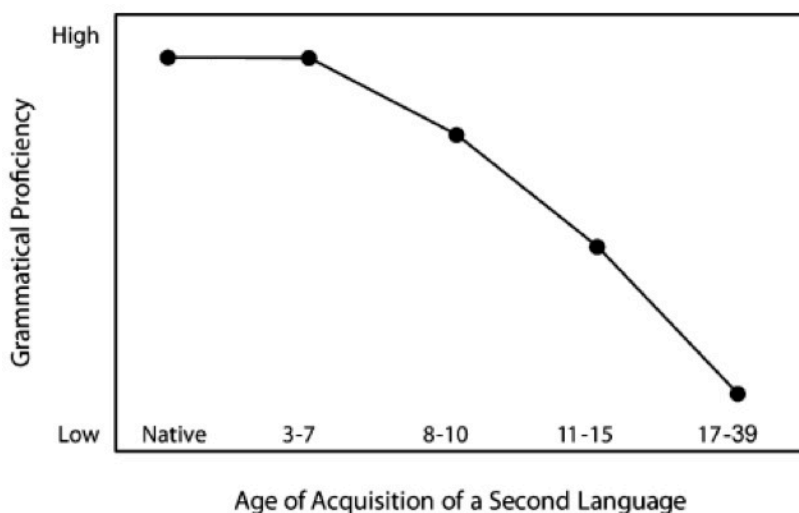


Figura 3.5. El periodo crítico. (Guillén, 2016)



grantes en EE.UU. En ella se recoge la relación entre la edad de llegada y la puntuación obtenida en el test de gramática inglesa.

Se puede ver que el eje vertical no muestra “alto” y “bajo” sino las puntuaciones del test, que van desde 210 hasta 270. Además, muestra las marcas matemáticas de que el eje está cortado.

La gráfica completa (véase Figura 3.7) es mucho menos estremecedora, la diferencia entre obtener 210 puntos y 270 en un test de gramática inglesa no parece tan relevante.

Por otro lado, la desviación típica (véase *curva inferior*) de los adolescentes y adultos es muy alta (13,6 y 22,8 puntos).

Por último, el tamaño de la muestra es extremadamente reducido, algo sorprendente dada la utilización que se hace de sus resultados:

- Nativos n = 23
- 3-7 n = 7
- 11-15 n = 8
- 17-39 n = 23

Los datos reales descartan la idea de la existencia de un “periodo crítico” en la primera infancia y no justifican la propuesta planteada por Kuhl de poner a los niños pequeños a aprender inglés.

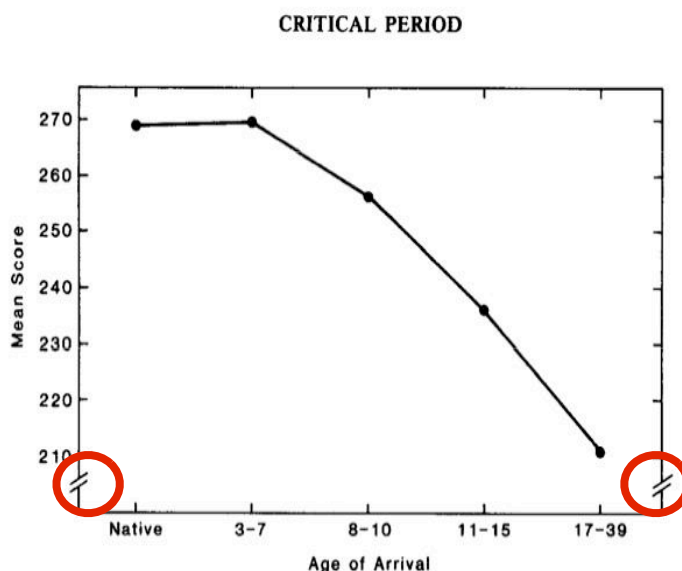


FIG. 1. The relationship between age of arrival in the United States and total score correct on the test of English grammar.

Figura 3.6. El periodo crítico. (Johnson y Newport, 1989)

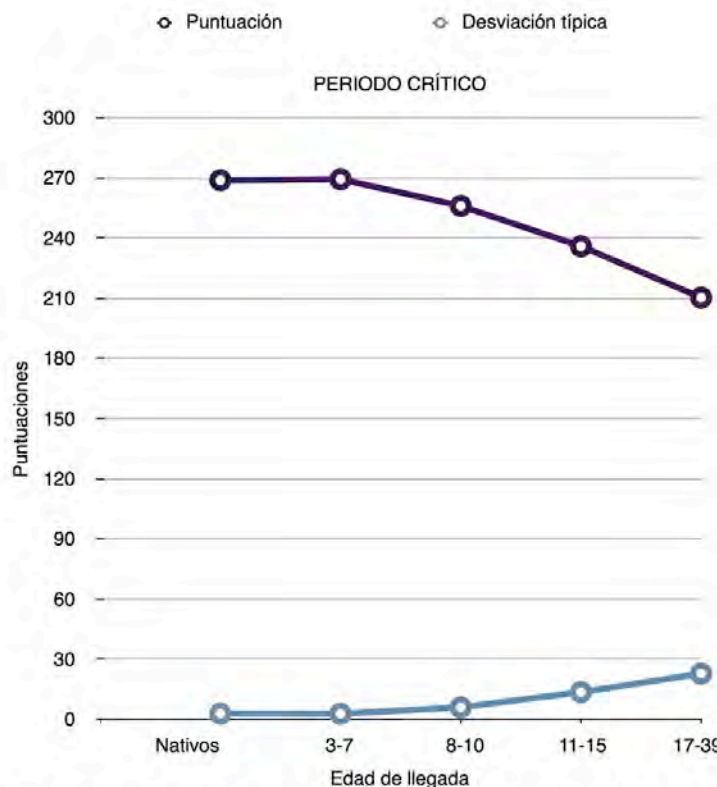


Figura 1. Relación entre la edad de llegada a Estados Unidos y la puntuación total en el test de gramática inglesa. (Johnson y Newport, 1989).

Figura 3.7. El periodo crítico. Elaboración propia a partir de Johnson y Newport, 1989.

ANEXO 2. EL MITO DE LOS BENEFICIOS DEL BILINGÜISMO

En los últimos años se han divulgado un conjunto de investigaciones sobre los beneficios del bilingüismo en aspectos vinculados con las funciones ejecutivas (flexibilidad ante ciertas tareas, inhibición, cambio de enfoque, creatividad...) o su efecto preventivo ante el Alzheimer. ¿Realidad o mito?

La holandesa Angela de Bruin, bilingüe desde los once años en Neerlandés e Inglés, mostró un gran interés por los beneficios asociados a las situaciones de bilingüismo orientando su interés profesional hacia la lingüística y la neurociencia.

En 2012, De Bruin se matriculó en un programa de posgrado de psicología de la Universidad de Edimburgo para seguir investigando la relación entre bilingüismo y cognición.

Pero cuando De Bruin examinó los datos en tres de las cuatro tareas de control inhibitorio, incluyendo la tarea de “Simon Dice”, la ventaja no aparecía. Los hablantes monolingües y bilingües mostraban idéntico desempeño. Y decidieron seguir investigando:

Nos preguntamos si la afirmación de que las personas bilingües tienen una ventaja cognitiva refleja correctamente toda la investigación en este campo. (De Bruin, Treccani y Della Sala, 2015: 2)

Para ello, revisaron los *abstracts* [resúmenes] de 169 conferencias entre 1999 y 2012, que tenían que ver con el bilingüismo y el control ejecutivo.

Descubrieron que las investigaciones suelen exagerar las ventajas, y presentar evidencias no concluyentes como si lo fueran; de modo que los beneficios no eran tan claros ni universales como se presentaban:

Nuestra revisión muestra que hay una imagen distorsionada de los resultados reales de la investigación sobre el bilingüismo, donde los investigadores (y los medios de comunicación) creen que el efecto positivo del bilingüismo en los procesos cognitivos no lingüísticos es fuerte e incontestable.

En nuestra revisión de los *abstracts* de conferencias, casi la mitad (48%) desafiaba parcialmente la existencia de una ventaja bilingüe al reportar tareas donde el bilingüismo no provocaba efectos. (De Bruin *et al*, 2015: 7)

Además, existe lo que se conoce como *sesgo de publicación*, una tendencia que favorece a los estudios con resultados positivos sobre aquellos con efectos nulos o negativos. Se publicaron el 63% de los que encontraban efectos positivos; y solo el 36% de aquellos con resultados negativos. (Vadillo, 2015)

El caso del Alzheimer

La investigación muestra que las personas bilingües presentan síntomas de Alzheimer casi cinco años más tarde que las monolingües.

Sin embargo, la investigación no se refiere a saber idiomas (incluso a un nivel nativo) Sino a la utilización de ambos idiomas de forma continua, activa y cotidiana:

Los cerebros de los neoyorquinos puertorriqueños que usaban tanto el español como el inglés en su vida cotidiana eran más ágiles que los de los monolingües. Un estudio de los singapurenses que crecieron con su lengua materna y con el inglés, y que usaban ambos regularmente llegó a una conclusión similar. (Schreck Danielsson, 2017)

Las personas bilingües que no cambian entre los dos idiomas o que sólo utilizan uno de ellos en un escenario limitado —como es la casa— no muestran estos beneficios, ya que la clave que mantiene activo el cerebro es cambiar entre ellos de manera cotidiana.

La conclusión es que ni el *bilingüismo* es la única forma de mantener el cerebro activo, ni se justifica la conveniencia de enseñar idiomas a los niños pequeños para evitar el Alzheimer en el futuro.



Conclusiones

1. La idea de la ventaja del inicio precoz de la enseñanza académica de una segunda lengua está claramente cuestionada por la investigación y por la práctica de los sistemas educativos.
2. La literatura científica pone en cuestión la existencia de un *periodo crítico* durante la primera infancia, tras el cual el aprendizaje de una L2 se haría mucho más difícil o costoso.
3. Las conclusiones con respecto al bilingüismo natural –inmigrantes, hijos de familias inmigrantes, familias mixtas bilingües– donde el acceso a la segunda lengua se hace de una forma natural en situaciones comunicativas con una necesidad social y con un amplio y variado *input* no se pueden trasladar a un entorno formal o académico como es el aprendizaje escolar de una L2.
4. La investigación muestra que las claves para el aprendizaje exitoso de una segunda lengua se asientan en las habilidades y el conocimiento que se tiene de la L1.
5. Es imprescindible diferenciar las competencias BICS y CALC, esto es, entre el lenguaje social y el lenguaje académico, siendo conscientes de la dificultad que tiene este último.
6. Los recursos cognitivos y el mayor dominio de la L1 sitúa a los niños mayores (8 años en adelante) en una situación de ventaja que revierte en aprendizajes más rápidos y con menor coste, en comparación con el aprendizaje de los niños más pequeños.
7. Los modelos de enseñanza deben ajustarse a la edad y características de quien aprende.
8. Todo ello es coherente con la práctica internacional donde, en la mayoría de los países, se pospone este aprendizaje escolar a 3º de primaria (una vez conquistada la lectoescritura en la L1) y los programas AICLE se desarrollan a partir de la educación secundaria.
9. El informe sobre la mejora de la enseñanza del inglés como L2 elaborado por la Comisión de Educación infantil y Primaria del Consejo Superior de Educación del Gobierno de Quebec es un excelente ejemplo de rigor técnico como base para la toma de decisiones.



Hablemos de Madrid

1. La metodología de la enseñanza de la L2 debe priorizar la comunicación oral evitando la coincidencia o solapamiento entre los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en la L1 y la L2.
2. Revisar el artículo 14.5 de la LOE (2006, 2013) donde se recomienda el inicio de la L2 en el último curso del 2º ciclo de Educación Infantil, ajustándolo a los criterios expuestos en el capítulo, promoviendo los cambios legales necesarios por parte del Ministerio de Educación.
3. Redirigir los recursos humanos liberados por las medidas anteriores al refuerzo de los grupos, a la mejora de los ratios, al afianzamiento del aprendizaje de la L1 y a la prevención temprana de dificultades de aprendizaje.
5. Es esencial difundir entre las familias los resultados de la investigación más reciente, de modo que puedan entender que no existe contradicción entre la apuesta por la L1 durante la educación infantil y primaria y una buena competencia en lenguas extranjeras al acabar la enseñanza obligatoria.

De forma inmediata

4. Eliminar la obligatoriedad de la enseñanza de una L2 en el primer ciclo de educación infantil, quitando esta condición como criterio en los pliegos de condiciones para las escuelas infantiles públicas de gestión indirecta.
5. Modificar el plan de estudios del Ciclo Formativo de Grado Superior Técnico Superior en Educación Infantil eliminando las 245 horas destinadas a inglés y recuperando estas horas

para la formación en los módulos vinculados, por ejemplo, al juego infantil y su metodología.

6. Derogar el artículo 11.3 del decreto 17/2008, de 6 de marzo, donde se establecen el horario y sesiones semanales de inglés para el segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad de Madrid.

Realización de un estudio

6. Realizar un estudio comparado riguroso a partir de la experiencia internacional y con la colaboración de expertos de reconocido prestigio que determine el punto de entrada y modalidad más adecuados para la enseñanza de la L2 y la L3. Para este estudio pueden ser de gran utilidad los objetivos formulados por Muñoz (2008), que está colaborando en un estudio similar en Dinamarca:

“(1) determinar el grado de exposición necesario para que un comienzo temprano sea eficaz en la promoción del aprendizaje de idiomas;

(2) centrarse en las ganancias relativas de los alumnos de diferentes edades, con diferentes tipos de distribución del tiempo;

(3) determinar los beneficios a corto plazo y largo plazo a partir de diferentes edades;

(4) y comparar la tasa de aprendizaje de los alumnos de diferentes edades para informar a los educadores acerca de qué esperar después de un determinado número de años de enseñanza de idiomas extranjeros”.



Bibliografía

Asher, J. J. y Price, B. S. (1967). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. *Child Development*, 1219-1227.

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: Literature review*. Publicación comisionada por la UNESCO. UNESCO. Recuperado el 6.12. 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>

Bista, K. K. (2009). *Age as an affective factor in second language acquisition*. Recuperado el 22.04.2016 de http://www.esp-world.info/Articles_21/Docs/Age.pdf

Cenoz, J. (2003a). The Influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code-mixing. En García Mayo, M.P. y García Lecumberri, M.L. (editoras), *Age and the acquisition of english as a foreign language*. Multilingual Matters LTD.

Cenoz, J. (2003b). *El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Eduling 1.

Cenoz, J. (2005). English in bilingual programs in the Basque Country. *International Journal of the Sociology of Language* 171, pp. 41–56. Recuperado el 22.10.2015 de <http://www.mondragon.edu/en/international/exchange-students/education/international-courses/education/recommended-readings/Cenoz.pdf>

Collier, P. (1995) Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education*. Vol. 1, No. 4, Fall 1995. National Clearinghouse for Bilingual Education. Recuperado el 30.04.2016 de

http://www.thomasandcollier.com/assets/1995-v1-n4_ncela_acquiring_a_second_language_.pdf

Cuadernos de Pedagogía (2011). Entrevista Uri Ruiz Bikandi. Profesora de la Escuela de Magisterio de Vitoria- Gasteiz. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 400. Abril 2011.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. Recuperado el 20.03.2015 de <http://books.google.es>

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?. *Sprogforum*, 19, 2001. Recuperado el 20.05.2016 de <http://langpolicy.saschina.wikispaces.net/file/view/CumminsENG.pdf>

De Bot, K. (2014) The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (3). 2014. 409-418

De Bruin, A., Treccani, B. y Della Sala, S. (2015) Cognitive advantage in bilingualism. An example of publication bias? *Psychological Science* Volume: 26 issue: 1, page(s): 99-107.

DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 22(04), 499-533.

DeKeyser, R., Alfi-Shabtay, I. y Ravid, D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics* 31 (2010), 413–438. Recuperado el 23.10.2015 de



<https://doritravid.files.wordpress.com/2014/10/apppsycholing2010.pdf>

Du, L. (2010). Assess the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition. *English Language Teaching*. Vol. 3, No. 2; Junio 2010.

Edelenbos, P., Johnstone, R. y Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission. Recuperado el 23.10.2015 de http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

Education First (2011). *English Proficiency Index*. Recuperado el 3.03.2015 de http://mediakey1.ef.com/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v1/ef-epi-2011-report-es.pdf

Education First (2015). Índice de Competencia en Inglés EF. Recuperado el 12.03.2016 de: http://mediakey1.ef.com/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-spanish-euro.pdfhttp://mediakey1.ef.com/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-spanish-euro.pdf

Ferjan Ramirez, N. y Kuhl, P. K. (2016). *Bilingual language learning in children*. Presentado en la Regional Summit on Dual Language Learners, co-organizada por la Casa Blanca, Invest in Us y Too Small to Fail. Recuperado el 12.10.2016 de http://ilabs.washington.edu/sites/default/files/Ramirez_WhiteHouse_Paper.pdf

Ferman, S. y Karni, A. (2010). No childhood advantage in the acquisition of skill in using an artificial language rule. En Aleman, A. (Editor). *PLoS One*. 2010; 5(10): e13648. Recuperado el 16.04.2015 de

www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2965096/

Fitzgerald, J. (1995). English as a second language learner's cognitive reading processes: A review of research in United States. *Review of Educational Research* 65, 145-190.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette éducation.

García Lecumberri, M. L. y Gallardo, F. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. En García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (editoras). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters LTD.

García Mayo, M. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. En García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (editoras). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters LTD.

García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters LTD. Recuperado el 20.07.2015 de http://laslab.org/upload/maturational_constraints_on_foreign-language_written_production.pdf

Gaudreau, H. (Coord.) (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP). Conseil Supérieur de l'Éducation. Gobierno de Québec. Recuperado el 6.08.2016 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf#page57>

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? En Bhatia, T. K. y Ritchie, W. (Eds). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Blackwell. (pp 547- 576) Recuperado el 04.06.2015 de <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HD%20BILINGUAL%20EDUCATION.pdf>

Guillén, J. (2016). El bilingüismo: del mito a la realidad [Entrada de blog]. *Escuela con cerebro*. 21.10.2016. Recuperado el 23.11.2016 de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/10/21/el-bilinguismo-del-mito-a-la-realidad/>

Hakuta, K. (2001). A Critical period for second language acquisition? En Bailey, D., Bruer, J., Symons, F. y Lichtman, J. (eds.). *Critical thinking about critical periods*. (pp. 193-205). Paul Brookes Publishing Co. Recuperado el 14.05.2016 de [https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(2001\)%20-%20A%20CRITICAL%20PERIOD%20FOR%20SECOND%20LANGUAGE%20ACQUISITION.pdf](https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/(2001)%20-%20A%20CRITICAL%20PERIOD%20FOR%20SECOND%20LANGUAGE%20ACQUISITION.pdf)

Hirst, T. (2007). *The importance of maintaining a child first language*. Recuperado el 02.09.2015 de <http://www.bisnet.or.id/vle/mod/resource/view.php?id=1663>.

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. y Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*. doi: 10.1111/lang.12242

Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99. Recuperado el 16.10.2015 de http://www.bcs.rochester.edu/people/newport/pdf/Johnson_NewportCogPsy89.pdf

Johnstone, R. (2002). *Addressing the age factor: Some implications for languages study*. Consejo de Europa. Recuperado el 1.04.2016 de <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf>

Konnikova, M. (2015). Is Bilingualism really an advantage? *The New Yorker* 22.01.2015. Recuperado el 15.05.2017 de <http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging-brain>

Kuhl, P. (2010). *Patricia Kuhl: La genialidad lingüística de los bebés* [Video]. Recuperado el 23.11.2016 de https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies?language=es#t-99294

Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2003). Maturational constraints on foreign-language written production. En García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (editoras). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters LTD.

Lightbown, P. M. (2008). Easy as Pie? Children Learning Languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 2008. COPAL. Recuperado el 23.06.2015 de http://doe.concordia.ca/copaldocuments/02_p_lightbown.pdf

Marinova-Todd, S.H. (2003). Know your grammar: What the knowledge of syntax and morphology in an L2 reveals about the critical period for second/foreign language acquisition. En García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (editoras). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters LTD.

Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. y Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly Vol. 34, No. 1*, Spring 2000. Recuperado el 23.06.2015 de



http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_48/ageandl2learning.pdf

McLaughlin, B. (1992). Myths and misconceptions about Second Language Learning: What every teacher needs to unlearn. *Educational Practice Report: 5*. Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Recuperado el 21.09.2015 de <https://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/McLaughlinMyths.pdf>

Myles, F. (2015). Is it a case of 'the younger, the better' for children learning a new language?. *The Conversation* 30.07.2015. Recuperado el 22.02.2016 de <https://theconversation.com/is-it-a-case-of-the-younger-the-better-for-children-learning-a-new-language-44751>

Muñoz, C. (2003). Variation in oral skills development and age of onset. En García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (editoras). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters LTD.

Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: the BAF Project. En Muñoz, C. (editora). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters LTD. Recuperado el 22.02.2016 de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1C_zfVkmOkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Cognitive+development+and+second+language+learning+mu%C3%B1oz&ots=7VC0D3Mezl&sig=nC1kRpBmSjZlrQSOgs-nLml8aEl#v=onepage&q&f=false

Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics* 24/4: 578-596.

Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in research on lan-*

guage acquisition and teaching: Selected Papers, 39–49. Recuperado el 10.12.2015 de <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf>

Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, M. T., Torras, M. R., Tragant, E. y Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Forum sobre Plurilingüisme i Educació*. ICE de la UB 1, Recuperado el 21.10.2015 de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/Munozetal2002.pdf>

Paradis, M. (2006). More belles infidèles—or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? *Journal of Neurolinguistics*. Volume 19. Issue 3, pp. 195–208

Petitto, L-A. (2009). New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: Implications for education. *International Journal of Mind, Brain and Education*, 3(4), pp 185-197. Recuperado el 12.02.2016 de <https://lecourrierdesetatsunis.files.wordpress.com/2010/09/petitto.pdf>

Roseberry-McKibbin, C. y Brice, A. (s.f.). *Aprendizaje del Inglés como Segundo Idioma. Qué es "normal", qué no lo es*. American Speech-Language-Hearing Association. Recuperado el 12.04.2016 de <http://www.asha.org/public/speech/development/easl/>

Roussel, S. y Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Éditions Retz.

Schreck Danielsson, K. (2017). This is why bilingual is better. [Artículo online]. World Economic Forum. Recuperado el 15.05.2017 de <https://www.weforum.org/agenda/2017/04/the-benefits-of-speaking-more-than-one-language>

Content Marketing Directo, EF Education First

Shakouri, N. y Saligheh, M. (2012). Revisiting age and gender influence in Second Language Acquisition. *Advances in English Linguistics (AEL)*. Vol. 1, Nº. 1, 2012. Recuperado el 30.04.2015 de <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/AEL/article/download/669/743+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

Singleton, D. (2003). Critical period or general age factor(s)?. En García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (editoras). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Multilingual Matters LTD.

Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43: 269–285.

Snow, C. E. y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114–1128.

Stern, H. H., Burstall, C. y Harley, B. (1975). *French from age eight, or eleven?: A study of the effectiveness of the teaching of French at the primary level in the schools of England and Wales*. Ministerio de Educación de Toronto.

Tainio, L. y Grünthal, S. (2012). Language and literature education: Principles and reflections on mother tongue. En Niemi, H., Toom, A. y Kallioniemi, A. (editores). *Miracle of Education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense Publishers.

Tucker, G.R. (1999). *A global perspective on bilingualism and bilingual education*. ERIC Digest EDO-FL-99-04. Agosto 1999. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Center for Applied Linguistics. Recuperado el 12.02.2015 de

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.7448&rep=rep1&type=pdf>

Vadillo, M.A. (2015). Bilingüismo y sus ventajas: ¿Exageración científica? [Entrada de blog]. *Rasgo Latente*, 26.02.2015. Recuperado el 12.09.2016 de

http://rasgolatente.es/bilinguismo-exageracion-cientifica/?utm_source=twitter&utm_medium=evergreen_post_tweeter&utm_campaign=website

Willms, J. D. (2008). The case for universal French instruction. *Policy Options*, 29 (7), 91-96. Recuperado el 13.03.2015 de <http://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/The-Case-for-Universal-French-Instruction.pdf>



Only english?

¿Aprender inglés utilizando solo el inglés?



La Comunidad de Madrid establece que en los colegios e institutos del PBCM “todas las áreas que un centro haya decidido impartir en inglés lo serán íntegramente en ese idioma”, prohibiendo, de esta manera, la utilización de la L1.

En el caso de educación primaria, esto afecta a Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Educación Plástica o Educación Física; y en las secciones de secundaria puede afectar a todas las materias, excepto Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, estableciéndose un mínimo de asignaturas por curso a impartir de esta manera.

El hecho de que esta política afecte a las asignaturas denominadas “no lingüísticas” genera razonables dudas sobre si los alumnos que cursan la asignatura exclusivamente en inglés consiguen un aprendizaje similar a aquellos que lo hacen en español; así como si todos los alumnos del PBCM consiguen transferir estos aprendizajes de una lengua a otra (como sería deseable en el caso de un bilingüismo real).

La preocupación aumenta cuando el punto de inserción en el programa se realiza en primero de primaria, antes de que los alumnos hayan abordado en la escuela estos contenidos; y antes de que hayan consolidado la lectoescritura en su primera lengua.

Entre las preguntas que aspiramos a contestar están:

- *¿Cuánto más inglés mejor?*
- *¿Aprender inglés utilizando solamente la L2? ¿Aprender ciencias utilizando solamente la L2?*
- *¿Qué ocurre cuando se ha puesto en práctica este modelo?*
- *En un modelo AICLE, ¿qué prácticas son más adecuadas para conseguir un dominio similar de los contenidos en ambas lenguas? ¿Qué papel tiene la alternancia entre la L1 y la L2?*

1. ONLY SPEAK L2

En primer lugar, nos centramos en la conveniencia de utilizar la primera lengua o lengua materna (L1) como apoyo al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (L2) refiriéndonos, al aprendizaje “clásico” del inglés, tal y como se realizaría en la asignatura de inglés.

Es cierto que, durante muchos años, la enseñanza de una lengua extranjera se ha basado en la idea “de que los profesores solo deberían utilizar la lengua objetivo” (Littlewood & Yu, 2011; citado en Lasagabaster 2013), lo que se ha conocido como el “*enfoque Berlitz*” (haciendo referencia el método utilizado por esta academia de idiomas). Este planteamiento –que sigue vigente en países como Canadá, Corea del Sur¹ o Hong Kong– se basa en dos creencias:

[...] que la L1 puede interferir en el proceso de aprendizaje de la L2 y que, al aumentar la exposición a la L2, el alumno conseguirá un mayor nivel de competencia. (Lasagabaster, 2013)

Sin embargo, la capacidad para aprender idiomas se puede predecir observando la competencia en la L1, encontrándonos con la “aparente paradoja de que, cuanto más se utiliza la L1, mayor es la competencia en la L2 de los estudiantes”. (Swain y Lapkin, 2000: 251)

Ganschow y Sparks (2001) resumen los resultados de los estudios relacionados con este tema:

La competencia lingüística nativa en los códigos fonológicos/ortográficos, sintácticos y semánticos forma el fundamento básico para el aprendizaje de una lengua extranjera. (p. 87)

Como señala Butzkamm (2003), “solo aprendemos el lenguaje una vez” y es a través del uso de la L1 como “hemos aprendido a pensar, a

comunicarnos y adquirido una comprensión intuitiva de la gramática”, algo de gran utilidad para afrontar el resto de aprendizajes, incluido el de una nueva lengua:

Por esta razón, la lengua materna es la llave maestra de las lenguas extranjeras, la herramienta que nos da el medio más rápido, más seguro, más preciso y más completo de acceder a una lengua extranjera. (citado en Butzkamm, 2003)

Paul Seligson es un experto británico que lleva más de 30 años creando materiales educativos y dando clases y conferencias sobre la enseñanza de idiomas,. En una entrevista en el diario *El País* (2016) expone las diferencias entre aprendices en función de su L1, a partir de su experiencia en España:

Think in English (piensa en inglés) es un mantra equivocado. Estás castigando a todos los alumnos, todo el tiempo, por lo más natural del mundo. Los que nunca han escuchado en inglés nunca van a pensar en inglés dando cuatro horas a la semana. [...] En lugar de buscar enlaces, te fuerza a pensar en inglés aunque los lazos con el segundo idioma son siempre de la lengua materna. Hemos importado un modelo que obliga a separar los dos idiomas, aislar el inglés en lugar de buscar las palabras comunes. Y ambos tienen una base común de latín del 58%. Muchas palabras se parecen. Pero, en vez de pensar que los alumnos hablan español, catalán o gallego, lenguas romances, miramos al alumno como si fuera chino o árabe. Para aprender inglés hay que pensar en español.

Y es que, como Cummins (2007b: 233) señala:

Se puede lograr un aprendizaje más eficiente si los profesores explícitamente llaman la atención de los estudiantes a las similitudes y diferencias entre sus lenguas y refuerzan las estrategias de aprendizaje eficaces de manera coordinada a través de los idiomas.

¹ En Corea del Sur se comienza el aprendizaje del inglés en 3º de primaria; en Hong Kong en 1º.



Hammerly (1991) estima que un uso juicioso de la L1 con técnicas cuidadosamente elaboradas "puede ser el doble de eficiente (es decir, alcanzar el mismo nivel de competencia en la segunda lengua en la mitad del tiempo) sin perder eficacia, que la instrucción que ignora la primera lengua de los estudiantes". (citado en Butzkamm, 2003)

Si los profesores desaprovechan las ocasiones de utilizar las características de la primera lengua de los alumnos evitando realizar comparaciones y alternancias entre la L1 y la L2, estarán perdiendo una oportunidad de oro en el aprendizaje.

2. EL PROBLEMA DEL MODELO AICLE EN UNA SOLA LENGUA

Cuando utilizamos la L2 dentro del modelo AICLE como lengua exclusiva de aprendizaje de nuevos conocimientos en asignaturas "no lingüísticas", las dificultades aumentan, provocando una comprensión menor de los contenidos, lo que ha sido una preocupación de quienes han trabajado de forma muy estrecha en el desarrollo del modelo CLIL.

Es el caso del proyecto PROCLIL, co-financiado por la Comisión Europea a través del programa Comenius, y cuyo trabajo se centró en la puesta en práctica del modelo AICLE en educación primaria y pre-primaria, y que contó con la participación de representantes de Turquía, Alemania, Chipre y España. En la publicación elaborada dentro del proyecto (donde cabe resaltar que la mayor parte de los ejemplos y experiencias corresponden a aulas de alumnado de más de ocho años) se apunta esta preocupación sobre los aprendizajes como consecuencia de la utilización exclusiva de la L2:

Sin embargo, los desafíos de la L2 son complejos [...] dicha utilización [...] puede disminuir la comprensión de los conocimientos de la materia, reducir la participación en el discurso del aula, y

llevar a que los objetivos de aprendizaje de la materia se vean comprometidos. (Georgiou y Pavlou, 2011: 55)

La preocupación por la disminución de la comprensión de la materia se relaciona con tres grandes preocupaciones:

- La sobrecarga cognitiva consecuencia de la doble tarea planteada por esta situación.
- La interrelación existente entre la competencia y los conocimientos que el aprendiz tiene en la L1 y, por otra parte, el aprendizaje de la lengua extranjera.
- La influencia negativa en la metodología de enseñanza

La sobrecarga cognitiva

La teoría de la *carga cognitiva* (Chanquoi, Tricot y Sweller, 2007) aborda las situaciones de "doble tarea", donde cada una de las actividades cognitivas conlleva un coste. Cuando el coste total sobrecarga las capacidades de la memoria de trabajo, "se puede producir una degradación del desempeño". (Roussel y Gaonac'h, 2017: 103)

El aprendizaje simultáneo de la L2 y de los contenidos de una asignatura (dos conocimientos de tipo secundario que necesitan un esfuerzo consciente) ocasiona dicha sobrecarga.

Roussel y Gaonac'h (2017: 104) citan una reciente investigación de Chanquoi et al. en la que se analiza tanto la comprensión del contenido como el aprendizaje de la L2 tras la lectura de un texto jurídico en tres modalidades: L1, L2 o versión bilingüe. Los estudiantes de Derecho que habían leído la versión en la L1 obtuvieron las mejores puntuaciones en la prueba de comprensión, mientras quienes habían leído la versión bilingüe conseguían mejores puntuaciones en la prueba de idioma; pero la lectura de la versión en la L2 no resultaba ventajosa para ningún estudiante.

La utilización de la L2 puede disminuir la comprensión de los conocimientos de la materia

A idéntica conclusión llega una investigación similar realizada por Roussel, *et al.* (2017)

No sólo la presentación de contenidos en una lengua extranjera no ofrece ninguna ventaja en el aprendizaje de esa lengua, sino que tiene consecuencias negativas con respecto al aprendizaje del contenido mismo.

Como describe Ziková (2008: 17), al utilizar la metodología AICLE, la lengua de instrucción funciona como un filtro que reduce la información procesada:

Los datos sugieren que los 3 años de utilización del inglés como la principal lengua de instrucción pueden proporcionar destrezas básicas en la decodificación y el reconocimiento de palabras, pero no el nivel de dominio del inglés necesario para entender el significado de esas palabras. (Piper, Schroeder y Trudell, 2016: 146)

A falta de vocabulario, la comprensión se ve afectada. “sin vocabulario oral, es poco probable que los niños comprendan lo que leen, incluso si se les enseña principalmente en inglés “ (p. 147).

Cuando el aprendizaje se realiza en la L1, la información total que consiguen los estudiantes es considerablemente mayor que cuando aprenden a través de la L2.

La interdependencia

Con respecto a la interrelación entre competencia en la L1 y aprendizaje de la L2, Cummins ha enfatizado que el dominio de la segunda lengua viene condicionado por el dominio conseguido en el uso académico de la L1 (hipótesis de la interdependencia) y por la red de conceptos construidos en esta lengua:

Por otra parte, la relación entre las habilidades de alfabetización en la primera y segunda lengua **sugiere que el desarrollo efectivo de las habilidades de alfabetización en la**

primera lengua puede proporcionar una base conceptual para el crecimiento a largo plazo en lectura y escritura en inglés [...] El conocimiento conceptual desarrollado en una lengua ayuda a hacer comprensible el *input* en otra lengua. (Cummins, 2000: 39)
[La negrita es nuestra]

Cuando un niño o adulto comprende los conceptos en su lengua materna y aprende una L2, lo único que tiene que hacer es conectar los conocimientos que ya tiene en la L1 con la “etiqueta” para estos conocimientos en la L2. La dificultad aumenta cuando hay que construir en la L2, al mismo tiempo, tanto la palabra (la etiqueta o significante) como el concepto (el significado).

Sobre todo cuando, por la edad o por el entorno sociocultural, el vocabulario del que se dispone para establecer relaciones y acercarse por aproximación al concepto es muy escaso; o cuando los conceptos son difíciles de explicar en la L2 (para el profesor) y de entender (para los alumnos) debido a su dificultad o a su abstracción.

Esta idea fue puesta de relieve por Anthony Brunt, profesor de la Universidad de Sevilla, al analizar la implantación española de los modelos AICLE en educación secundaria en España:

Además, si el contenido es conceptualmente difícil, el medio LE [Lengua Extranjera] lo hará aún más difícil de asimilar, y el contenido a su vez podría complicar el desarrollo de la LE. (2011: 524)

Pese a la previsible mejora de la pronunciación, el dominio de la L2 conseguido será insuficiente para comprender lo que se aprende, y la falta de comprensión inicial se agravará al abordar conceptos más complejos posteriormente.

Influencia en la metodología

Cummins ha llamado la atención sobre las posibles consecuencias negativas que la política de



utilización exclusiva de la L2 puede tener sobre la pedagogía:

El uso de la L1 de los estudiantes [por parte del profesorado] es visto como algo que contraviene las premisas básicas de la inmersión [...] El principio de la separación de lenguas y los vestigios del enfoque de enseñanza "método directo" (es decir, permanecer totalmente en la lengua objetivo) en los programas de inmersión tiene como consecuencia, a veces, una pedagogía menos creativa y cognitivamente menos desafiante de lo que muchos educadores considerarían adecuado. (Cummins, 1998)

Angelina Kioko (profesora de Inglés y Lingüística en la Universidad Internacional de Estados Unidos en Nairobi, Kenia) señala que, cuando el profesorado no domina de forma nativa la lengua, se crea una situación antinatural en la que debe hacer frente a la dificultad de utilizar la L2 como vehículo para la enseñanza, perdiendo su capacidad para ser creativo e innovador a la hora de diseñar situaciones y materiales:

La investigación ha demostrado que en situaciones de aprendizaje en las que tanto el profesor como el alumno son usuarios no nativos de la lengua de instrucción, el profesor tiene tantos problemas como los alumnos, particularmente al comienzo de la educación. (Kioko, 2015)

Carol Benson, exprofesora en el *Centre for Research on Bilingualism* de la Universidad de Estocolmo, enfatiza la necesidad de utilizar la L1 para la enseñanza de los contenidos y avisa sobre los posibles problemas asociados a la enseñanza de contenidos mediante una L2:

Cuando los alumnos se pueden expresar, los profesores pueden diagnosticar lo que se ha aprendido, lo que queda por enseñar y los estudiantes que necesitan más ayuda. En la 'inmersión' el aprendizaje cognitivo escolar y el aprendizaje del idioma se confunden, lo que dificulta que los maestros determinen si los alumnos tienen dificultad para entender el concepto mismo,

el idioma de enseñanza o el idioma del examen. (Benson, 2004: 4)

Un enfoque de enseñanza centrado en el alumno solo es posible cuando los alumnos son lo suficientemente competentes en la lengua de enseñanza como para poder hacer sugerencias y conexiones con lo que ya sabe; preguntar dudas y responder con soltura; así como crear y comunicar nuevos conocimientos. Cuando no conocen o dominan la lengua de enseñanza, este enfoque – clave para el aprendizaje– se pone en peligro:

[...] ello conduce a un enfoque centrado en el profesor y refuerza la pasividad y el silencio en las aulas. Esto a su vez suprime el potencial de los jóvenes alumnos y la libertad de expresarse libremente. Apaga el entusiasmo de las mentes jóvenes, inhibe su creatividad y hace que la experiencia de aprendizaje sea desagradable. Todo ello tendrá un efecto negativo en los resultados del aprendizaje. (Kioko, 2015)

Como Kioko afirma de forma contundente:

Una educación que se empaqueta en una lengua que el niño no entiende es simplemente una tortura para el niño. (Kioko, 2014)

3. ONLY ENGLISH EN LA PRÁCTICA

Las dudas sobre las posibles consecuencias negativas de impartir una asignatura exclusivamente en una L2 han surgido en países con unos niveles altos de competencia en inglés. En Hong Kong – antigua colonia británica–, la investigación desarrollada por Marsh *et al.* (2000) sobre la utilización del inglés como medio de instrucción concluía:

En resumen, la utilización del inglés como medio de instrucción en Geografía, Historia, Ciencias y, en menor medida, Matemáticas situó en una situación de desventaja a los estudiantes de secundaria de Hong Kong. (citado en Bruton, 2011: 524)

Un nivel básico de dominio del inglés no es suficiente para el aprendizaje exitoso de contenidos

Solo los alumnos hongkonenses con mayores niveles de inglés al comenzar el programa —y que estaban en clases donde se usaba intensivamente el inglés— reducían, en parte, esa situación de desventaja.

Algo parecido sucede en la también excolonia británica de Malta. La investigación llevada a cabo por Farrugia, en la que se comparaba el aprendizaje de matemáticas en clases donde se utilizaba la estrategia de *alternancia de lenguas* con aquellas en las que se aplicaba una inmersión estricta, llegaba a la siguiente conclusión:

[...] para que los estudiantes capten el lenguaje matemático y hagan un uso preciso de él en su segunda lengua, necesitan primero haber adquirido los conceptos matemáticos en su L1. (Camiilleri Grima, 2007: 126)

O dicho de una manera mucho más clara y referido al conjunto de las asignaturas enseñadas en inglés, saber un poco de inglés no es suficiente:

Esto significa que un nivel básico de dominio del inglés no es suficiente para el aprendizaje con éxito de los contenidos. (p. 126)

En Malta se repite el problema con los resultados en los exámenes. Se comparó a grupos de alumnos similares a los que se les administró el mismo examen en inglés o en maltés:

[...] el rendimiento de los más capaces en ciencias es independiente del idioma del examen, pero los menos capaces obtienen resultados mucho mejores si hacen el examen en maltés. (p.127)

Una experiencia similar a la de Myanmar/Birmania, también excolonia británica, que en 2009 dejó de usar el Inglés como medio de instrucción tras siete años de aplicación (Kirpatrick, 2016):

Los estudiantes no están aprendiendo o entendiendo conceptos importantes en Matemáticas y Ciencias. Simplemente recuerdan los términos

técnicos en Inglés para los exámenes. (Drinan 2013)

La preocupación se repite en otros lugares del mundo, destacando el caso de algunos países africanos. En las investigaciones citadas por Priscilla Harris (2011) se muestran claras ventajas en el aprendizaje cuando se utiliza la lengua materna en comparación con el inglés. Así sucede en el caso de Botsuana o Tanzania:

Los estudiantes a quienes se enseñaba en *setswana* comprendían los conceptos científicos mejor que los estudiantes a los que se enseñaba en inglés. Lo mismo sucedía en Tanzania con alumnado de secundaria al que se enseñaba ciencias en *kiswahili* o en inglés. En el caso de Sudáfrica los alumnos que aprenden en su lengua materna consiguen una puntuación media en lenguaje del 69% mientras que los alumnos “que aprenden en una lengua distinta de la materna obtienen solo un 32%. (Ouane y Glanz, 2010; citado en Harris, 2011: 20)

También en Etiopía, donde Heugh, Benson, Bogale y Alemu Gebre Yohannes (2007) encontraron que los alumnos que recibían ocho años de enseñanza basada en la L1 superaban a los que tras cuatro o seis años pasaban a una enseñanza basada en la L2, concluyendo que los alumnos a los que se permite utilizar su lengua materna durante más tiempo para el aprendizaje “consiguen mejores resultados en todas las materias, incluyendo el inglés”. (p. 111)

Resultados similares muestran las experiencias de Mali, Zambia, Camerún (Ball, 2011: 27; 30) o Kenya (Piper et al, 2016); o, ya en Australia, del pueblo Kaugel en Papua-Nueva Guinea. (p. 41).

En el caso de la multilingüe Canadá, la experiencia muestra que “cuanto mayor es la competencia de los alumnos inuit en la lengua *inuktitut* durante sus primeros años de escolaridad, mayor su dominio de francés o inglés, e *inuktitut* en los años siguientes”. (Usborne *et al.*, 2009; citado en Ball, 2010: 35).



Los estudiantes en los programas de inmersión Mi'kmaq en Cape Breton (Nueva Escocia) "que eran competentes en la lengua Mi'kmaq también eran competentes en inglés". (Smith, Peck, Usborne y Taylor, 2008; citado en Ball, 2012: 35)

El Consejo Escolar de Toronto llega a la misma conclusión en relación con los niños inmigrantes (cuya primera lengua no es el inglés) que asisten a programas de inmersión en francés. Aquellos que participan en estos programas habiendo desarrollado previamente la lectoescritura en su lengua materna suelen conseguir mejores resultados; incluso mejores que sus compañeros angloparlantes. (Sinay, 2010)

El caso de la inmersión de niños hispanos en las escuelas de EEUU corrobora estos datos. Celeste Roseberry-McKibbin es profesora asociada en el Departamento de Patología del Habla y Audiología en la Universidad del Estado de California. Alejandro Brice es profesor asistente en el Departamento de Trastornos de la Comunicación en la Universidad de Florida, así como editor de la revista *Communication Disorders Quarterly*. Ambos cuestionan la idea de "cuanto más inglés, mejor" en un artículo publicado en la web de la *American Speech-Language-Hearing Association*:

Con frecuencia se coloca a los niños que están aprendiendo el idioma en un aula en la que sólo se habla inglés y donde no entienden nada de lo que oyen. En esta situación en la que se les abandona por completo a su suerte, muchos fracasan. Imagínese viajar a Beijing y tomar una clase de estudios [ciencias] sociales que se impartiera sólo en mandarín. Sería en extremo difícil aprender. Sin embargo, esperamos que nuestros estudiantes automáticamente descifren el inglés y tengan éxito académico en una situación análoga.

Esta idea de "mientras más inglés, mejor" es errónea y puede, en efecto, demorar de manera considerable el aprendizaje del niño. (Roseberry-McKibbin y Brice, 2016). [La negrita es nuestra]

Para acabar

Podemos concluir que la enseñanza en la lengua materna es una condición necesaria para el éxito escolar. Cuando, por razones políticas, se utiliza en la enseñanza una lengua distinta, el fracaso escolar de muchos alumnos aumenta. Como afirma Kioko:

Los estudios empíricos realizados tanto en países desarrollados como en desarrollo muestran que los alumnos que tienen una lengua materna distinta de la lengua de instrucción tienen menores niveles de rendimiento y éxito, y experimentan tasas de abandono más altas. (Kioko, 2014)

4. HAY ALTERNATIVAS

El informe elaborado por el Ministerio de Educación de Etiopía sobre el medio de instrucción en educación primaria, en el que se reflexiona sobre el papel que deben ocupar la L1 y la L2, establece unos principios básicos a tener en cuenta por los responsables educativos (Heugh et al., 2007: 126) que incluye una priorización de las lenguas en función de su adecuación para la enseñanza:

- La mejor lengua para la enseñanza y el aprendizaje es la lengua materna del alumno.
- La siguiente lengua mejor para la enseñanza y el aprendizaje es otra lengua que sea ampliamente utilizada en el entorno local, y que ya es conocida por el alumno cuando entra a la escuela. A menudo se la llama segunda lengua/L2.
- La lengua más difícil de usar, y que sólo puede ofrecer algún éxito a los estudiantes más talentosos y pertenecientes a la élite, es una lengua extranjera.

La idea de "mientras más inglés, mejor" es errónea

La propuesta de la UNESCO

Estas indicaciones coinciden totalmente con el modelo propuesto por la UNESCO para aquellos países asiáticos en los que existe una lengua oficial distinta de la lengua materna, conocido como *Educación Multilingüe Basada en la Lengua Materna* (véase Figura 4.1).

El modelo de la UNESCO, partiendo de la importancia clave de la lengua materna, desarrolla una secuencia gradual en la utilización de la segunda o posteriores lenguas a lo largo del proceso de escolarización (UNESCO, 2007: 5):

- La educación comienza con la lengua que los alumnos ya conocen (L1), construyendo sobre el idioma, la cultura, el conocimiento y la experiencia con que llegan a la escuela.
- Los alumnos obtienen gradualmente confianza en el uso de la nueva lengua

(L2), antes de que se convierta en el vehículo para la enseñanza de materias académicas.

- Los alumnos alcanzan una competencia adecuada en cada asignatura como consecuencia de que el profesorado utiliza tanto la lengua materna (L1) como la lengua oficial (L2), para ayudarles a entender los conceptos académicos.

El desarrollo de la competencia en la lengua materna y la confianza de los alumnos en su capacidad para aprender debería ser una prioridad en los primeros años de escuela, que no debería ponerse en peligro desplazando a la lengua materna como lengua de transmisión.

Solo cuando todos los alumnos hayan podido construir esta competencia se debería introducir la L2 como asignatura, primero de forma oral y luego escrita. A medida que los alumnos adquieren la competencia en la L2, esta se podrá ir in-

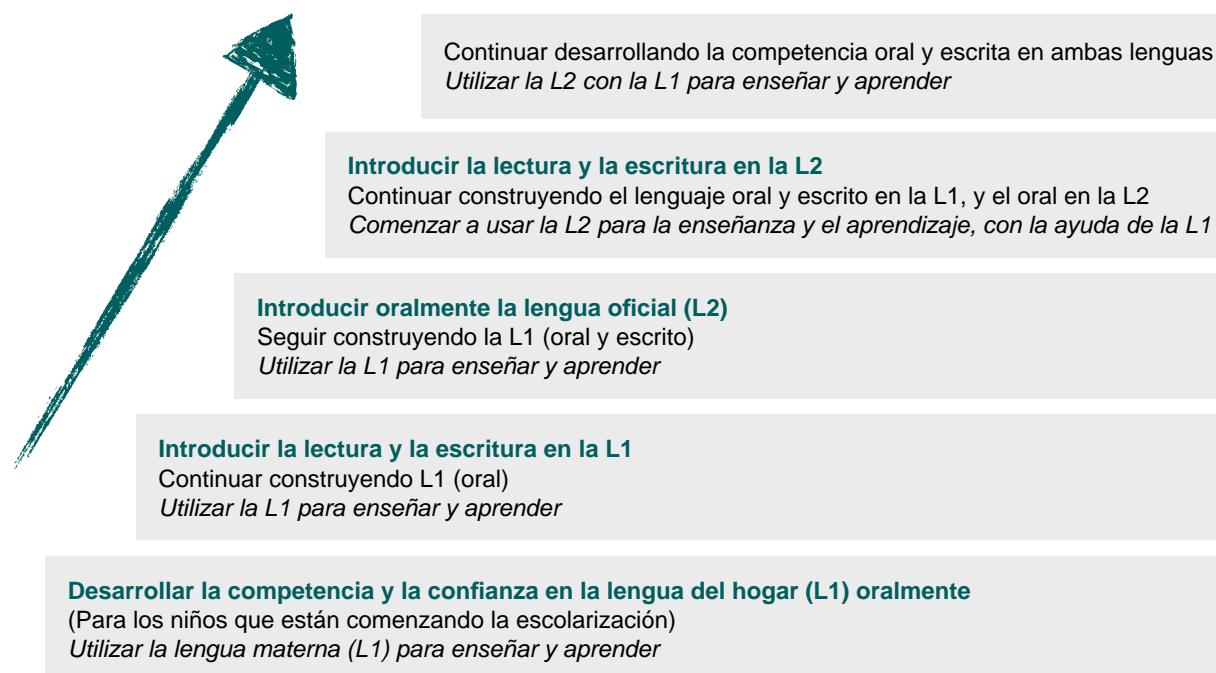


Figura 4.1. Progresión del aprendizaje lingüístico en programas de educación multilingüe. (UNESCO, 2007: 5)



roduciendo como lengua de enseñanza, primero con la ayuda de la lengua materna; y solo en último lugar utilizarla de forma autónoma para la enseñanza, en paralelo a la utilización de la L1.

El objetivo perseguido es asegurar el éxito de todo el alumnado, evitando que la presión precipitada por llegar al dominio de la L2 provoque situaciones de *inframersión* que perjudiquen el aprendizaje.

Tanto las recomendaciones de Etiopía como la propuesta de la UNESCO vienen apoyadas por opiniones de expertos, como es el caso de Genesee, que plantean que la decisión de cuándo introducir la “educación bilingüe” no se puede tomar solamente en base a argumentos y a la evidencia empírica, sino que habría que tener en cuenta factores socioculturales y políticos:

El ‘mejor’ curso para el inicio de la educación bilingüe puede depender de los objetivos, necesidades y recursos de la comunidad. En sociedades como Quebec, Bélgica o el norte de Italia, donde en la vida cotidiana se utilizan comúnmente dos o más idiomas, puede ser mejor comenzar la educación bilingüe de forma temprana para que los niños se acostumbren a ambas (todas las) lenguas desde el principio; y también, para que puedan aprovechar las oportunidades de aprendizaje de lenguas que tienen fuera de la escuela. (Genesee, 2004: 13)

Genesee también aboga por retrasar su utilización –en las sociedades monolingües– a los cursos superiores, esto es al final de la educación primaria o al comienzo de la secundaria:

Por el contrario, en sociedades como Alemania, Japón o muchas comunidades de EE.UU., donde el monolingüismo es la norma y las otras lenguas no tienen carácter oficial y/o sólo se utilizan en entornos restringidos, puede ser suficiente introducir la educación bilingüe en los cursos superiores. (Genesee, 2004: 14)

El modelo de enseñanza dual

Roseberry-McKibbin y Brice también proponen una entrada gradual del inglés en la vida escolar de los alumnos en contextos bilingües yendo desde el 10% del tiempo en primero al 50% en sexto:

Los estudios han mostrado que los niños a los que se les imparte instrucción de esta manera tienen mejor aprovechamiento que aquellos a los que se les imparte instrucción principalmente en inglés desde el principio de sus estudios. Los niños que se hallan en esta situación ideal de aprendizaje bilingüe muestran excelente aprovechamiento **porque entienden lo que oyen y, por lo tanto, pueden establecer las bases subyacentes conceptuales y lingüísticas necesarias para el aprendizaje.** [La negrita es nuestra].

Esta propuesta coincide con la *enseñanza dual*, un programa desarrollado en EEUU como alternativa a las políticas de inmersión que plantean una transición lo más rápida posible a la enseñanza exclusivamente en inglés (véase página 59 para una pequeña descripción de los diferentes programas existentes).

La *enseñanza dual*, en cambio, permite que este alumnado comience aprendiendo en su L1 todas las asignaturas, introduciendo de forma progresiva el inglés en todas ellas a lo largo de la educación primaria.

En la ciudad de Portland (Oregon), los programas de *enseñanza dual* dirigidos a los “*historically underserved students*” incluyen a los alumnos cuya L1 no es el inglés y a los afro-americanos; y su objetivo es cerrar la brecha en el rendimiento de estos grupos de alumnos con respecto al alumnado *blanco*. Portland ofrece la enseñanza dual a las comunidades hispana, rusa, china, vietnamita y japonesa. (Portland Public School, 2017)

Es necesario alcanzar un nivel A2 en la L2 para utilizarla como lengua de enseñanza

En el *Two-Way Program*, la introducción de la L2 (inglés) se realiza de la siguiente manera:

[...] en *kindergarten* [5 años], el 90% de la jornada escolar se realiza en la lengua materna y el 10% en inglés. La proporción de lengua materna disminuye un 10% cada curso. De 1° a 3°, los alumnos reciben en la lengua materna entre el 75% y el 100% de la enseñanza de matemáticas, entre el 56% y el 100% de la lengua; y aproximadamente el 100% de la enseñanza de conocimiento del medio. En 4° y 5°, reciben en la lengua materna, aproximadamente, el 25% de las matemáticas, el 58% de la lengua y el 100% de la enseñanza de conocimiento del medio. (Steele et al., 2017: 288S)

Según el *Department of Dual Language*, el alumnado cuya primera lengua no es el inglés que participa en este programa obtiene mejores resultados que el del resto de programas bilingües e incluso tiende a superar a los nativos en las pruebas estandarizadas en inglés (véase Figura 4.2).

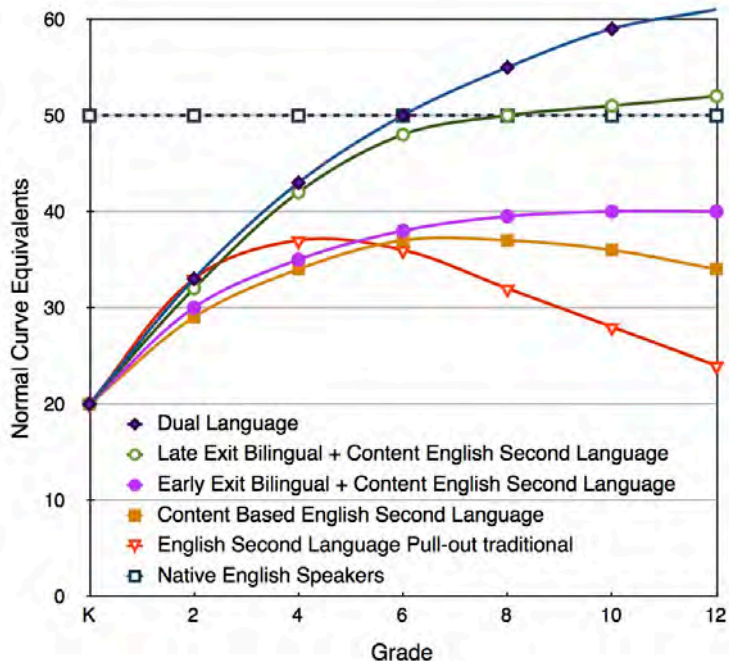
5. ¿CÓMO SE DEBERÍA ABORDAR LA UTILIZACIÓN DE LAS DOS LENGUAS?

Jane Duverger, una autoridad sobre la enseñanza del francés como segunda lengua, señala que “la clase bilingüe debe ser...bilingüe”. (Duverger, 2011: 12).

Ello implica la utilización de ambas lenguas y, para ello, resulta necesario haber conseguido un nivel mínimo de competencia lingüística en la L2 antes de utilizarla como lengua vehicular:

Sin embargo, se puede considerar que el dominio **del nivel A2** (usuario básico) puede ser un buen punto de partida para comenzar una formación **en la L2**, sabiendo que puede variar significativamente de un estudiante a otro, al no ser más que un nivel medio. (Vigner, 2011: 54) [La negrita es nuestra]

Figura 4.2. Resultados de los alumnos de educación bilingüe en las pruebas estandarizadas en Inglés. (A partir de Ortiz, 2015)



Según Marisa Cavalli –colaboradora de Duverger–, “solo cuando existe un cierto equilibrio entre la utilización de la L1 y la L2, existe verdaderamente una enseñanza bilingüe”. (Cavalli, 2012: 21). En ese momento es cuando podemos beneficiarnos de un desarrollo lingüístico razonable en ambas lenguas, del desarrollo cognitivo (flexibilidad mental, pensamiento divergente, atención selectiva...) y del desarrollo social (actitudes de apertura hacia otros...).

Como afirma Sweller (citado en Civinini, 2017):

‘Idealmente, no deberías aprender contenido en la L2 hasta que tu competencia lingüística sea tan alta que no tengas que pensar conscientemente en el lenguaje. Hasta entonces, según todo lo que sabemos sobre la cognición humana, vas a luchar, tanto con el lenguaje como con el contenido.’

Unas opiniones que coinciden con el modelo propuesto por la UNESCO, que pospone la enseñanza en la L2 a la cuarta y quinta fases.



Las materias bilingües

¿Cómo impartir una materia mediante la metodología AICLE de modo que se aproveche el conocimiento de los alumnos en la L1 y se consiga ese dominio “razonable” de los contenidos en ambas lenguas?

En primer lugar, se debe hacer frente a la relación que debe existir entre contenidos y lenguas, con el fin de asegurar un conocimiento equilibrado de la materia tanto en la L1 como en la L2.

Lorenzo, Trujillo y Vez (2011: 175) resumen los diferentes modelos utilizados en el mundo para intentar asegurar este objetivo:

- *Utilización de una sesión extra en la L1.* Se introduce alguna hora semanal en la L1 de la asignatura impartida en la L2 para prevenir cualquier posible pérdida en los conocimientos en ambas lenguas.
- *Intervención de un auxiliar.* Se recurre a un auxiliar lingüístico nativo que interactúa exclusivamente en la L2 en actividades prácticas.
- *Introducción de anexos.* La asignatura se imparte en la L1 introduciendo bloques de contenido en la L2.

En la recomendable publicación *Le professeur de «discipline non linguistique»: Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, de la que Duverger es coordinador, se recogen tres posibles maneras de conseguir un verdadero bilingüismo en las asignaturas AICLE:

“1. El profesor imparte en la L2 el tema que daría en L1, traducéndolo de la L1 a la L2; una posible variación sería dar el tema en la L1 y luego repetirlo (total o parcialmente) en la L2.

2. El profesor da su tema en la L1 y posteriormente imparte en la L2 unas clases adicionales

sobre el mismo tema pero con contenidos totalmente diferentes.

3. El profesor construye un curso original articulando contenidos, metodologías y lenguas. Estamos entonces en una enseñanza “integral”, que se presenta en dos variantes principales: o bien el programa de estos cursos se prepara con antelación por las instancias oficiales y con contenidos originales o, la más frecuente, el profesor toma como programa de trabajo el currículo oficial/nacional y, para cada temática, se hacen adiciones, incisos, introducciones”. (Duverger, 2011: 9)

Aunque Duverger plantea que con las tres modalidades se pueden conseguir resultados positivos en el aprendizaje de la L2, defiende que sólo las dos últimas parecen capaces de aportar una ganancia cognitiva a la asignatura.

El principal inconveniente de la segunda es que requiere tiempo extra y que los beneficios son más cuantitativos que cualitativos: se agrega (de manera diferida) sin que se tenga claro que se produce una profundización de los conceptos trabajados. Por ello, su opción es la tercera:

Parece ser la que mejor se adapta a la definición de educación bilingüe, entendida como una metodología que no puede reducirse a una suma de dos enseñanzas monolingües. Esta es la más fértil en el plano cognitivo y, sin lugar a dudas, la más realista desde el punto de vista institucional. (p.10)

Las primeras opciones de Duverger y Lorenzo et al. coinciden: introducir una sesión en la L1 para no perder contenido, mientras que la última de Duverger coincide con la idea de “introducir anexos” o bloques de contenido en la L2 planteada por Lorenzo et al.

La alternancia entre lenguas

Butzkamm y Caldwell (2009) señalan que, aunque es posible tener sesiones de clase monolingües sin apoyo de la L1, “el aprendizaje monolingüe es una imposibilidad intrínseca”. (p.73)

La educación bilingüe no puede reducirse a una suma de dos enseñanzas monolingües

David Lasagabaster, profesor en la Universidad del País Vasco y autor de la investigación *The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective* afirma que el discurso bilingüe (uso simultáneo de las dos lenguas) se ha comenzado a ver como la norma, “un activo en vez de un problema o una carga”. (Lasagabaster, 2013)

Entre los apoyos contextuales que Cummins sugiere como estrategia para que los alumnos alcancen una alta competencia en la L2 destaca la utilización del cambio de código:

Utilizar, cuando sea necesaria, la L1 de los estudiantes para activar los conocimientos previos y para construir un fondo de conocimientos. (Cummins, 1998)

Pavesi et al. (2001: 89), defienden la utilización del cambio de lengua en las primeras fases del modelo AICLE:

La alternancia de código es una estrategia de comunicación natural y los profesores deberían permitirla, sobre todo en las primeras etapas de AICLE.

Una idea mantenida por los coordinadores del proyecto PROCLIL:

“Por lo tanto, la práctica efectiva tiene que trazar una línea muy fina, y el uso de la L1 en el aula AICLE probablemente sea parte de la estrategia para lograrlo. En la mayoría de los contextos, el aula AICLE es un aula de dos idiomas, L1 y L2. El reto para el profesor es gestionar las funciones que desempeñan”. (Georgiou y Pavlou, 2011: 55)

No utilizar la L1 en tareas complejas cognitivas y lingüísticamente, como es el aprendizaje de contenidos en una L2, significa renunciar a una importante herramienta cognitiva ya que, como concluyen Swain y Lapkin (2000: 268), la alternancia ayuda a:

- Entender y dar sentido a los requisitos y al contenido de la tarea.

- Centrar la atención en la forma del lenguaje, el uso del vocabulario y la organización general.
- Establecer el tono y naturaleza de su colaboración.

Lasagabaster recoge los argumentos que Macaró (2009) aporta a favor de la alternancia:

- La mayoría de los profesores utiliza la L1 en diversos grados, incluso cuando se espera que aplique la política “de utilizar solo la L2”.
- La L1 puede funcionar como una herramienta cognitiva en el aprendizaje de la L2 y su utilización puede facilitar el aprendizaje.
- El cambio de código es una parte natural de la interacción bilingüe.

Macaró (2009) también analizó la influencia de la alternancia entre lenguas en la adquisición de vocabulario. Sus datos demuestran que establecer relaciones con el vocabulario de la L1 puede estimular un procesamiento más profundo, como mostraba la investigación de Chanquoi, Tricot y Sweller (véase *supra*).

La experiencia de países que han aplicado políticas educativas de inmersión confirma la importancia que tiene la alternancia entre lenguas.

Malta –dentro del proceso de revisión de su modelo de inmersión– aboga por la *alternancia de código* y proporciona recomendaciones concretas sobre cómo ponerla en práctica:

La investigación reciente ha demostrado que el cambio de una lengua a otra en el aula es una práctica pedagógica viable, ya que puede facilitar la comprensión y la construcción del conocimiento. (Canagarajah, 2011; García, Flores y Woodley, 2012; García y Li, 2014). Dentro del contexto local, la investigación ha demostrado que la alternancia entre lenguas es beneficiosa para el manejo eficaz de los procesos de aprendi-



dizaje y de las actividades de enseñanza. (Cami-
lleri Grima, 2013). (Ministry for Education and
Employment, 2015: 11)

En Singapur, un país donde el inglés es la lengua oficial de un país donde solo un 30% de la población lo tiene como lengua nativa, se resalta la necesidad de que se forme al profesorado de apoyo al numeroso alumnado con dificultades en el aprendizaje del inglés, proporcionándole “estrategias sobre cuándo y cómo utilizar la lengua materna para enseñar inglés”. (Vaish, 2010)

A veces se tratará simplemente de microintervenciones cuya utilización es esencial para:

- Gestionar las tareas. Asegurar que todos los estudiantes comprenden los requisitos de la tarea con el fin de realizarla adecuadamente (sobre todo, en el caso de tareas novedosas o complejas).
- Deliberar sobre el vocabulario. Ayudar a los estudiantes a comprender el significado de las palabras.

Otras funciones de las microintervenciones detectadas en distintas investigaciones (Lasagabaster, 2013: 4) incluyen:

- Proporcionar asistencia mutua en la negociación de conocimiento metalingüístico y en la comprensión del significado de un texto.
- Iniciar y mantener interrelaciones para establecer objetivos y alcanzarlos;
- Exponer de manera compleja los pensamientos.

¿Qué piensa el profesorado?

Lasagabaster concluyó que la mayor parte del profesorado participante en su investigación “era favorable al uso de la L1, puesto que consideran que ésta puede ayudar en el andamiaje del aprendizaje de la lengua y del contenido” (2013:

17), abogando por un uso prudente de la L1 en el aprendizaje de la L2.

Pero su utilización era intuitiva y variaba considerablemente de un profesor a otro, como consecuencia de la falta de atención prestada en la formación al papel de la L1 en el aprendizaje de la segunda lengua:

Frente al consenso casi universal de que los profesores deben hacer un uso máximo de la lengua objetivo (Littlewood y Yu, 2011, p.73), el uso de la lengua materna –si es prudente– puede servir para andamiar el aprendizaje del lenguaje y de los contenidos en los contextos AICLE, siempre y cuando el aprendizaje se realice principalmente a través de la L2. De hecho, los resultados obtenidos en este estudio indican que los profesores realmente hacen uso de este tipo de estrategias basándose en su intuición, pero se aplican en sus prácticas cotidianas con poca reflexión sistemática. (Lasagabaster, 2013: 17)

Esta falta de reflexión explícita y de formación coincide con lo aportado por otro estudio llevado a cabo por Vaish (2010) en Singapur, donde se encontró una correlación entre los años de experiencia del profesorado y la utilización de la L1 para la enseñanza del inglés.

Los profesores sin experiencia adoptaban un enfoque de inmersión rígido, donde se impedía a los alumnos utilizar la L1, mientras que aquellos con más experiencia incluían la L1 como recurso.

Para evitar este problema el Ministerio de Educación maltés defiende la necesidad de una formación específica en la alternancia de lenguas:

El profesor debe estar en condiciones de utilizar un “uso prudente de la alternancia de código” (Consejo de Europa, 2015: 41) para facilitar la adquisición del lenguaje por parte de los alumnos, basándose en elecciones informadas y juiciosas, en lugar de casuales. (Ministry for Education and Employment, 2015: 11)

ANEXO. NAMIBIA Y EL MITO DEL INGLÉS

La política educativa aplicada entre 1955 y 1976 durante el régimen del *apartheid* en la Sudáfrica colonial y en Namibia proporciona un buen ejemplo de los beneficios que tiene la utilización de la L1 en primaria.

Durante este período, los países del sur de África cambiaron la lengua vehicular de la educación primaria, pasando de utilizar la lengua materna a introducir programas basados en una sola lengua africana seguida de una transición al inglés, o a la utilización exclusiva del inglés. (Heugh, 2009)

En Sudáfrica y Namibia, la intención de la política educativa fue dividir a los pueblos africanos, asegurando que sus hijos no aprendieran un idioma común. Todo el currículo de primaria se tradujo a las diferentes lenguas habladas en el país (Namibia cuenta con 13 grupos étnicos y trece lenguas), y los alumnos solo recibían instrucción intensiva en la L2 una vez que comenzaban la educación secundaria. (Ball, 2011: 28)

Sorprendentemente, esta política educativa produjo un mayor éxito que las políticas educativas supuestamente más progresistas de otras partes del África subsahariana, al permitir que los niños desarrollaran su competencia lingüística y aca-

démica en la L1 antes de que se les exigiera aprender en la L2 (el inglés).

Según Heugh (2002), en 1976, la tasa de éxito de la escuela secundaria aumentó al 83,7%, mientras que el coste del programa era una fracción de lo gastado por otros países africanos.

Tras el cambio político de 1976, la política educativa se transformó radicalmente. Como parte de la preparación para la independencia se celebró una conferencia –que contaba con representación británica y estadounidense– en la que se recomendaba la utilización de la lengua inglesa como idioma oficial de Namibia. (Brock-Utne, 1995)

El documento utilizado como propuesta para el debate estaba financiado por la Fundación Ford y se basaba en el trabajo de tres académicos ingleses expatriados adscritos al Instituto de las Naciones Unidas para Namibia en Lusaka.

La adopción del inglés como la lengua de instrucción escolar fue vista por el nuevo gobierno como una ruptura con el pasado colonial y un medio de unificar el país, pese a que este idioma solo fuera hablado por una pequeña minoría.

La política lingüística estableció que la lengua materna del niño debía utilizarse como medio de instrucción hasta 3º. La utilización del inglés como medio de instrucción comienza en 4º y se mantiene hasta el 12º curso, al finalizar la escuela secundaria. A partir de 4º la lengua materna se estudia como segundo idioma.

A pesar de los altos niveles de gasto educativo (más del 20% de la inversión anual del presupuesto se destina a educación), los resultados no son buenos. La competencia lectora de los niños sigue siendo pobre en comparación con los países vecinos y "sólo cuatro de cada diez (39%) alumnos que empiezan la escuela en 2009 se espera que lleguen al curso 12º" (Harris, 2011: 7).

Según la investigación de Bradley, citada por Harris, "el 69% de los estudiantes universitarios no tenía los niveles de comprensión del inglés requeridos para hacer frente con eficacia a sus estudios". (p. 17)

Harris señala con preocupación que el gobierno esté pasando por alto el abandono de la enseñanza en la L1 como posible causa de estos malos resultados:

La única política educativa que no se ha cambiado en la



educación desde la independencia es la que se ocupa del lenguaje en la educación. (p. 14).

La investigación de Harris muestra que maestros, padres y expertos no quieren que sus hijos sean enseñados en su L1, creyendo que sumergir a un niño en inglés es la mejor manera para que un niño lo aprenda; y, en su mayor parte, no son conscientes de los problemas a los que se enfrentan los alumnos al tener que utilizar el inglés como medio de instrucción, atribuyendo los malos resultados a la falta de interés y compromiso.

La investigación también muestra que una alta proporción de alumnos tenía problemas con la L2 (inglés) en la que se les enseña: "Quieren tener éxito en la escuela en general y en inglés en particular, pero no entienden bien sus asignaturas debido a problemas con la lengua". (Harris, 2011: 7)

El profesorado

A pesar de que el Ministerio de Educación ha logrado aumentar el número de maestros habilitados hasta el 80%, su bajo nivel de dominio del inglés contribuye a un bajo nivel de dominio entre los alumnos. (Harris, 2011: 18)

Según Prsync (2012), en 2011 cerca de 23.000 profesores hicieron una prueba de competencia en inglés como parte de un plan del Ministerio de Educación para identificar las necesidades de formación. La prueba, compilada y evaluada por la Universidad de Namibia, evaluaba las habilidades de comprensión, gramática y escritura (apartado en el que se pedía la construcción de cuatro frases completas).

Los resultados filtrados mostraban que el 98% del profesorado no era suficientemente competente. Más del 70% del profesorado de secundaria no podía leer y escribir en inglés básico. "Los profesores no estaban preparados, no podían expresarse y no estaban formados en inglés", resume Harris.

Recomendaciones

La revisión de la literatura lleva a Harris a concluir que "cuanto más tiempo aprenda un niño en su lengua materna, más éxito tendrá en la escuela". (p. 7) y a partir de ese principio plantea las siguientes recomendaciones (p. 59):

- Que se permita a los alumnos aprender en su lengua materna hasta, por lo menos, el final de la escuela primaria a la edad de 11 años; y considerar que esta

enseñanza se extienda al 7º curso.

- Que el Ministerio de Educación realice una campaña informativa dirigida a las familias sobre cómo el aprendizaje mediante la lengua materna puede conducir a mejores resultados escolares en general y a un mejor dominio del inglés en particular.
- Que el currículo para la educación primaria se centre más en las asignaturas y en los temas para dar tiempo suficiente al estudio y el éxito de los alumnos.

La alegría de aprender

Töttemeyer, en su trabajo sobre la utilización del inglés en Namibia, plantea que un verdadero aprendizaje solo se produce cuando los alumnos disfrutan del aprendizaje y el sistema educativo les permite adquirir una comprensión de sí mismos, de los otros y del mundo en el que viven. Este aprendizaje debe producirse en un entorno escolar feliz y relajado, algo que, según Töttemeyer, no ocurre en la mayoría de las escuelas de Namibia.

Si los alumnos tienen que esforzarse por dominar un idioma desconocido y expresarse en él, ¿cómo pueden disfrutar del aprendizaje? En lugar de alegría, se establece ansiedad. (2010: 72-73)

Conclusiones

1. La idea de utilizar de forma exclusiva la L2 en su propio aprendizaje ha sido cuestionada en el ámbito internacional al haberse demostrado el beneficioso papel de la utilización de la L1 en el aprendizaje de la L2.
2. Los problemas generados por esta utilización exclusiva se pueden agravar cuando se aplica a la enseñanza de asignaturas no lingüísticas.
3. Existen dudas sobre si los alumnos que cursan una asignatura exclusivamente en la L2 consiguen un aprendizaje similar, en comprensión y profundidad, a aquellos que lo hacen exclusivamente en la L1.
4. La preocupación aumenta cuando esta decisión se adopta antes de que los alumnos hayan consolidado la lectoescritura y conseguido un uso académico de la L1; y antes de que hayan accedido a estos contenidos en la L1.
5. Los efectos negativos sobre el aprendizaje afectan al conjunto del alumnado, pero sus consecuencias son más graves en el caso de los alumnos más vulnerables.
6. Se plantean serias dudas sobre cómo puede afectar esta decisión al estatus de la L1 como lengua de acercamiento al conocimiento científico.
7. Las recomendaciones de la UNESCO apuestan por la enseñanza en la L1 durante la educación primaria; así como por retrasar la enseñanza en la L2 hasta que los alumnos adquieran un dominio académico de la lengua materna y un conocimiento suficiente de la L2.
8. Existen diferentes modelos para asegurar que los alumnos dominen los conocimientos en ambas lenguas y experimenten un bilingüismo aditivo; y no dos monolingüismos sucesivos, o lo que sería peor, un monolingüismo excluyente.
9. La formación del profesorado en metodologías para la alternancia de código entre la L1 y la L2 en los modelos AICLE es un aspecto clave para la consecución de unos buenos resultados.



Hablemos de Madrid

1. Adoptar el modelo de inclusión de lenguas en la enseñanza propuesto por la UNESCO.
2. No se debería utilizar la L2 como lengua de enseñanza en asignaturas académicas hasta haber conseguido un nivel A2 de competencia.
3. Asegurar que los contenidos son aprendidos por el alumno en ambas lenguas, evitando una situación de monolingüismos sucesivos.
4. Replantear la formación del profesorado que imparte las asignaturas “bilingües” con el fin de asegurar la *alternancia de código* de manera que se asegure la complementariedad entre L1 y L2.
5. En caso de que se decida mantener el modelo, asegurar que un “centro de desarrollo curricular” proporcione modelos de talleres, unidades didácticas para las “duchas lingüísticas”, documentación para proyectos y materiales curriculares equilibrados que faciliten el trabajo del profesorado en la consecución del objetivo de dominar ambas lenguas en la modalidad AICLE,.

De forma inmediata

6. Derogar el apartado 3º de la Orden 5958/2010 con el fin de eliminar la obligación de impartir íntegramente en inglés las áreas elegidas.
7. Paralizar la aplicación de la Orden 2126/2017, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil.
8. En las asignaturas impartidas en la modalidad AICLE, establecer un porcentaje mínimo del 50% de tiempo en español, con el fin de garantizar la movilización del conocimiento en ambas lenguas

Realización de un estudio

9. Evaluar las políticas reales en relación con la alternancia entre lenguas aplicadas en educación primaria en los colegios donde se aplican los *programas bilingües* en todas las edades:
 - Estrategias utilizadas por el profesorado en el área de Conocimiento del Medio, Educación Física y Educación Artística.
 - Estrategias utilizadas por el profesorado en general.
10. Evaluar las políticas reales aplicadas por el profesorado de Educación Secundaria al impartir las asignaturas AICLE en los diferentes *programas bilingües* (PBCM, BEDA, Secciones Lingüísticas...)
11. Realizar una evaluación, tanto en primaria como en secundaria y en todos los modelos de enseñanza AICLE, sobre el posible empobrecimiento, simplificación o aumento de la dificultad de las diferentes asignaturas impartidas en una L2, así como sobre la comprensión y el dominio de los conceptos clave tanto en la L1 como en la L2 por parte del alumnado.



Bibliografía

Álvarez, P. (2016). Para aprender inglés hay que pensar en español. *El País Extra Formación*. 22 de mayo de 2016, p.16. Recuperado el 12.07.2016 de

http://economia.elpais.com/economia/2016/05/24/actualidad/1464089622_354071.html

Antón, E., Thierry, G., Goborov, A., Anasagasti, J. Duñabeitia, J. A. (2016). Testing bilingual educational methods: A plea to end the language-mixing taboo. *Language Learning*, 66(2), 29-50. Recuperado el 4.02.2017 de http://jaduna.webs.ull.es/Anton_etal_LangLearning2016.pdf

Armendariz, D. (10.08.2015). *Department of Dual Language. History and Gap*. [Archivo de video]. Portland Public Schools. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1LDYqHV6dRA>

Ball, J. (s.f). Mother language-based multilingual education in the early years. *UNESCO International Symposium: Translation and cultural mediation*. Recuperado el 6.12.2015 de <http://player.slideplayer.com/9/2513706/#>

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: Literature review*. Publicación comisionada por la UNESCO. UNESCO. Recuperado el 6.12. 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>

Benson, C. (2004). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Estudio Comisionado por EFA Global Monitoring Report 2005, *The Quality Imperative*. UNESCO.

Recuperado el 8.12. 2015 de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632E.pdf>

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, v39 n4 p523-532. Diciembre de 2011. Recuperado el 16.03.2016 de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/bruton_is_clil_so_beneficial_or_just_selective.pdf

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39, Winter 2003, Recuperado el 06.09.2015 de <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/programmatisches/pachl.html>

Butzkamm, W. y Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag;

Camilleri Grima, A. (2007). Malta. The need for a research-based policy in CLIL. En Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (eds.) *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education. Recuperado el 27.02.2015 de <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Malta.pdf>

Cavalli, M. (2011). Principe 3. L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées. En Duverger, J. (coord.) (2011). *Le Professeur de «Discipline Non Linguistique»: Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Asso-



ciation pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue.

Civinini, C. (2017). EMI 'doesn't work' for adults with weak second language skills. *El Gazette* Septiembre 2017. Recuperado el 12.09.2017 de <http://digital.elgazette.com/august-september-2017/research-news-emi-doesnt-work-for-adults-with-weak-second-language-skills.html>

Chanquoy, L., Tricot, A. y Sweller, J. (2007). *La charge cognitive: Théorie et applications*. Ed. Armand Colin

Cummins, J. (2007a). Language interactions in the classroom: From coercitive to collaborative relations of power. En (Garcia, O. y Baker, C., eds). *Bilingual Education. An introductory reader*. Multilingual Matters Ltd

Cummins J. (2007b). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 2007, 10: 221–240.

Drinan, H. (2013). *Comprehensive education sector review: Language of instruction*. British Council.

Duverger, J. (coord.) (2011). *Le professeur de «discipline non linguistique»: Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. Recuperado el 26.06.2014 de http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 22.03.2014 de <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-langua>

[ge-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pb NCX106001/downloads/NC-X1-06-001-ES-N/NCX106001ESN_002.pdf?FileName=NCX106001ESN_002.pdf&SKU=NCX106001ESN_PDF&CatalogueNumber=NC-X1-06-001-ES-N](http://www.ncx106001/downloads/NC-X1-06-001-ES-N/NCX106001ESN_002.pdf?FileName=NCX106001ESN_002.pdf&SKU=NCX106001ESN_PDF&CatalogueNumber=NC-X1-06-001-ES-N)

Gajo, L. y Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review/ Revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499.

Ganschow, L. y Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34, 79-98.

Georgiou, I. y Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*. Edición de los autores. Recuperado el 20.10.2015 de http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf

Gaudreau, H. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CE-PEP). Conseil Supérieur de l'Éducation. Gobierno de Québec. Recuperado el 6.08.2016 de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf#page57>

Harris, P. G. (2011). *Language in schools in Namibia. The missing link in educational achievement?* The Urban Trust of Namibia. Recuperado el 25.11.2016 de http://www.osisa.org/sites/default/files/language_in_schools_in_namibia_-_the_missing_link_in_educational_achievement.pdf

He, A.E. (2012). Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language

instruction. *Multilingual Education* (2012) 2: 1. Recuperado el 21.09.2016 de <http://link.springer.com/article/10.1186/2191-5059-2-1>

Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. y Alemu Gebre Yohannes, M. (2007). Final report study on medium of instruction in primary education in Ethiopia. Informe de investigación comisionado por el Ministerio de Educación. Recuperado el 6.12.2016 de <http://mlenetwork.org/sites/default/files/Final%20report%20study%20on%20Medium%20of%20Instruction%20in%20primary%20schools%20in%20Ethiopia%20-%20Heugh%20et%20al%202007.pdf>

Kioko, A. (2015) Why schools should teach young learners in home language. *Voices Magazine*. British Council. Recuperado el 23.05.2016 de <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-schools-should-teach-young-learners-home-language>

Kioko, A. N., Ruth W Ndung'u, R.W., Njoroge, Martin C. y Mutiga, J. (2014). Mother tongue and education in Africa: publicising the reality. *Multilingual Education* 2014, 4:18. Recuperado el 12.06.2016 de <http://www.multilingual-education.com/content/4/1/18>

Kirkpatrick, A. (2016). English as 'the' Language of Higher Education in E and SE Asia. *The Multilingual University – Seminar 6. UCL IoE July 8-9 2016*. Recuperado el 20.11.2016 de https://multilingualuniversity.files.wordpress.com/2016/09/kirkpatrick_slides.pdf

Kirkpatrick, A. (2017). The rise of EMI: Challenges for Asia. En Macaro, E. (2017) English medium instruction: Global views and countries in focus. Introduction to the symposium held at the Department of Education, University of Oxford on

Wednesday 4 November 2015, *Language Teaching*. 1-18. doi:10.1017/S0261444816000380

Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21. doi:10.5294/laclil.2013.6.2.1 eISSN 2322-9721. Recuperado el 4.01.2014 de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_the_use_of_l1_in_clil_classes.pdf

Lorenzo F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Editorial Síntesis.

Macaro, E. (2009). Teacher Codeswitching in L2 classrooms: exploring 'optimal use'. En T. Yoshida y al. (eds.) *Researching Language Teaching and Learning: An Integration of Practice and Theory*. Oxford: Peter Lang.

Ministry for Education and Employment (2015). Language policy for the early years in Malta and Gozo. Recuperado el 23.11.2016 de <https://education.gov.mt/en/Documents/A%20Language%20Policy%20for%20the%20Early%20Years%20Consultation%20Document.pdf>

NIH (2005). Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi. [Noruego a toda máquina. La lengua nacional noruega en la era de la globalización. Un borrador de estrategia]. Språkrådet. Recuperado el 30.10.2015 de http://www.sprakradet.no/localfiles/9832/norsk_i_hundre.pdf

Ortiz, S. O. (2015). Assessment of English Language Learners: Evidence based. *Portland Public Schools and ORFirst. April 10, 2015*



Pavesi, M., Bertochi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. y Langé, G. (2001). Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching. En Langé, D. (Ed.). *Teaching through a foreign language*. Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE- CLIL. Recuperado el 17.07.2016 de <http://www.ub.es/filoan/CLIL/teachers.pdf>

Piper, B. Schroeder, L. y Trudell, B. (2016). Oral reading fluency and comprehension in Kenya: reading acquisition in a multilingual environment. *Journal of Research in Reading*, Volume 39, Issue 2, 2016, pp 133–152. Recuperado el 17.11.2016 de <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/1467-9817.12052/asset/jrir12052.pdf;jsessionid=459B4106A78C4C68361FC49155B7487A.f04t04?v=1&t=j48so0og&s=9d72ad6ab3231175b673ceb26200d802e00aa818>

Portland Public School (2017). *Dual Language Immersion Department*. Portland Public Schools. Recuperado el 15.04.2017 de <https://www.pps.net/Page/269>

Prsync (2012). Report reveals that 70% of teachers in Namibia secondary schools cannot read or write basic English. *Prsync 13.1.2012*. Recuperado el 20.10.2016 de <http://prsync.com/proofreadingcouk/report-reveals-that--of-teachers-in-namibia-secondary-schools-cannot-read-or-write-basic-english-403891/>

Roseberry-McKibbin, C. y Brice, A. (2016). *Aprendizaje del Inglés como Segundo Idioma. Qué es "normal", qué no lo es* [Página web]. American Speech-Language-Hearing Association. Recuperado el 20.04.2016 de <http://www.asha.org/public/speech/development/easl/>

Roussel, S. y Gaonac'h, D. (2017) *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Éditions Retz.

Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A. y Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning & Instruction*. dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.007

Shoebottom, P. (s.f). *Second language acquisition-essential information* [Página web]. Frankfurt International School. Recuperado el 20.03.2014 de <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>

Sinay, E. (coord.) (2010). *Programs of choice in the TDSB: Characteristics of students in French Immersion, Alternative Schools, and other specialized schools and programs*. Toronto District School Board. Recuperado el 20.06.2016 de <http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/community/community%20advisory%20committees/fslac/support%20staff/programsofchoicestudentcharacteristics.pdf>

Steele, J. L., Slater, R. O., Zamarro, G., Miller, T., Li, J., Burkhauser, S. y Bacon, M. (2017). Effects of Dual-Language Immersion Programs on student achievement: evidence from lottery data. *American Educational Research Journal* Abril 2017, Vol. 54, No. 1S, pp. 282S–306S. Recuperado el 2.05.2017 de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831216634463>

Swain, M. y Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language *Language Teaching Research* 4,3 (2000); pp. 251–274

Töttemeyer, A. (2010) Multilingualism and language policy for Namibian schools. *PRAESA Occasional Papers*, 37. Universidad de Cape Town. Recuperado el 17.12.2016 de

<http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2016/09/Paper37-1.pdf>

UNESCO (2007). *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded. Booklet for Policy Makers*. UNESCO. Recuperado el 16.02.2017 de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001521/152198e.pdf>

Vaish, V. (2010). A Study of Singapore's Learning Support Programme. Educating from the Heart. *Research Brief 12-004*. National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore. Recuperado el 17.02.2017 de

https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-research/nie_research_brief_12-004.pdf?sfvrsn=2

Vigner, G. (2011). La problématique des niveaux de compétence en L2 de l'élève. En Duverger, J. (coord.) (2011). *Le Professeur de «Discipline Non Linguistique»: Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue.

Zhao, T., Macaro, E. (2016) "What works better for the learning of concrete and abstract words: Teachers' L1 use or L2-only explanations?", *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*. 26(1) 75-98.

Ziková, V. (2008). CLIL at Grammar school. Diploma thesis. Recuperado el 16.08.2016 de https://is.muni.cz/th/80707/pedf_m_a2/CLIL.pdf



Ni uno menos

¿Provocan los programas bilingües un aumento de la segregación en los sistemas educativos?



Uno de los aspectos que provoca un mayor debate en la implantación de los modelos de inmersión (sea con punto de entrada temprano o tardío) es su papel como reforzador de las desigualdades sociales dentro del sistema.

El PBCM se caracteriza por afectar solo a una parte de los centros educativos (el 46% de media en primaria y el 45% en secundaria). Además, en la educación secundaria establece dos modalidades –programa y sección– que sitúan al alumnado en condiciones muy diferentes de enseñanza.

- ¿Podría ser que el PBCM estuviera aumentando las diferencias dentro de la educación madrileña al aumentar el número de itinerarios/entornos de aprendizaje en los que se separa al alumnado y al hacer esto a edades cada vez más tempranas?
- ¿El PBCM favorece a los alumnos más favorecidos en perjuicio de los alumnos en situación de desventaja tanto por características personales como por proceder de un entorno socioeconómico desfavorecido?
- ¿El posible aumento de la dificultad planteada por el PBCM afecta negativamente al aprendizaje de los niños vulnerables (con dificultades de aprendizaje, retrasos madurativos, dislexia, TEL, entornos desfavorecidos...)?
- ¿El PBCM concentra los recursos en el alumnado procedente de los entornos más favorecidos?

Si así fuera, la segregación, por sí sola, sería razón suficiente para poner fin al PBCM.

Para analizar este aspecto, abordaremos los efectos producidos por la aplicación de programas similares en otros países; y reflexionaremos sobre las prácticas educativas que buscan por igual la equidad y la excelencia, asegurando el éxito de todos y apoyando cuidadosamente a los niños vulnerables.

1. O NADAS O TE HUNDES

Lorenzo, Trujillo y Vez, autores del libro *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, señalan que la inmersión puede tener los siguientes efectos:

- Lograr alumnos bilingües con un dominio equilibrado de ambos códigos y biculturales con aprecio por sus distintas culturas (p.ej., Canadá).
- Dar cabida a la lengua minoritaria a la que se incorpora la lengua más claramente presente en la sociedad, asegurando el éxito de los grupos inmigrantes (p.ej., Ontario).
- Suponer desarraigo con la lengua, la cultura y la comunidad de origen (p.ej., la excolonia inglesa de Singapur que en 1966 estableció el inglés como lengua oficial y “neutra” entre los diferentes grupos étnicos).
- Abocar a los alumnos a un desconocimiento por igual de ambas lenguas (p.ej. Pakistán).
- Condenar a los grupos lingüísticos minoritarios a un dominio inferior de la lengua con respecto a los grupos mayoritarios.

Como vemos, de las cinco opciones posibles, las tres últimas plantean unas consecuencias claramente negativas, y esto teniendo en cuenta que se refieren a sociedades realmente bilingües.

Lorenzo et al. ponen de relieve los dos grandes problemas que puede causar la inmersión. En primer lugar, un posible efecto negativo sobre aquellos alumnos que se encuentran en situaciones de desventaja educativa:

[...] resulta una apuesta arriesgada optar por un modelo de inmersión total a través de una L2 a edades tempranas que, con toda seguridad, pondrá en desventaja social a los alumnos desde el inicio del sistema educativo. (p.174)

Como señalan, la inmersión de los niños en una L2 puede provocar el efecto “*sink or swim*”:

Los alumnos que aprenden a través de una segunda lengua pueden aprender a nadar sobreviviendo en ella o perder pie y hundirse, por recoger con toda su crudeza una imagen conocida en la literatura anglófona sobre bilingüismo (*sink or swim*). (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 171)

En segundo, la introducción de la segregación “social, étnica o cultural” entre centros, e incluso dentro de los mismos centros a propósito de estas enseñanzas:

No resulta fácil trazar una línea desde la cual la diversidad lingüística en la escuela deja de ser un rasgo de excelencia y pasa a ser un instrumento de discriminación y de perpetuación de las diferencias creando secciones paralelas en los centros, o redes de centros independientes que, por tener una determinada filiación lingüística, terminan siendo modelos de segregación social, étnica y cultural. (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 180)

Estos temores se ven confirmados por las consecuencias provocadas por la aplicación de modelos de educación bilingüe en diferentes países.

A continuación examinamos la situación de los siguientes países:

- Francia, a propósito de las Secciones Europeas en la educación secundaria y su posible elitismo.
- Canadá, en relación con el punto de entrada en los programas de inmersión en francés y la segregación introducida en el sistema educativo.
- Luxemburgo, por el modelo trilingüe y sus efectos sobre los resultados académicos.
- Malta, un país que une la inmersión parcial en una L2 a la segregación social ya existente entre dos redes educativas.



2. LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA

Francia y las Secciones de Alemán en secundaria

El debate sobre quién se beneficia de las Secciones Lingüísticas ha estado de plena actualidad en la reforma educativa llevada a cabo en los últimos años en Francia, hasta el punto de plantearse la eliminación por elitistas de las 4.500 Secciones Europeas que imparten asignaturas no lingüísticas en alemán en la Educación Secundaria.

Así lo planteaba en abril de 2015 la ministra de educación en su proyecto de reforma de los *Collège*.

Consideradas demasiado "elitistas" por Najat Vallaud-Belkacem, las Secciones Europeas van a desaparecer, al igual que las clases bilingües. Las Secciones Europeas eran una manera de reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera mediante

horas de cursos adicionales en el *college* así como mediante la enseñanza de una asignatura no lingüística en una lengua extranjera en el *Lycée*. Según la ministra, estas clases son demasiado elitistas y sólo benefician a las familias más ricas. (AAVV. 2015a)

En 2014, la ministra encargó a dos inspectores un estudio para analizar el posible elitismo de las secciones y proponer posibles alternativas. El blog *La Réforme du Collège 2016 en Clair* resumía lo recogido en el informe:

Los alumnos de las secciones bilingües y europeas tienen, de media, resultados significativamente mejores que el resto, no solo en las lenguas extranjeras sino también en Francés, Matemáticas e Historia y Geografía (2-3 puntos de desviación típica). Es difícil saber si estos resultados se deben a la propia educación o al perfil de los estudiantes que optan por estas secciones (incluso sin ninguna selección por parte de la institución, estos estudiantes están motivados y son capaces de asumir una carga de trabajo adicional). (AAVV, 2015b)

Tabla 5.1. Esquema comparativo del sistema educativo francés y español

Sistema francés		Sistema español	Edad
Terminale	Lycée	2º Bachillerato	17/18
Première	Lycée	1º Bachillerato	16/17
Seconde	Lycée	4º ESO	15/16
Troisième 3 ^{ème}	Collège	3º ESO	14/15
Quatrième 4 ^{ème}	Collège	2º ESO	13/14
Cinquième 5 ^{ème}	Collège	1º ESO	12/13
Sixième 6 ^{ème}	Collège	6º Ed. Primaria	11/12
Curso medio 2 (CM1)	École élémentaire	5º Ed. Primaria	10/11
Curso medio 1 (CM1)	École élémentaire	4º Ed. Primaria	9/10
Curso elemental 2 (CE2)	École élémentaire	3º Ed. Primaria	8/9
Curso elemental 1 (CE1)	École élémentaire	2º Ed. Primaria	7/8
Curso preparatorio (CP)	École élémentaire	1º Ed. Primaria	6/7
Grande Section	École maternelle	6º Ed. infantil	5/6
Moyenne Section	École maternelle	5º Ed. infantil	4/5
Petite Section	École maternelle	4º Ed. infantil	3/4

Se trata de un sofisticado mecanismo de segregación social

Se trata de un sofisticado mecanismo de segregación social donde las propias condiciones del modelo provocan la autoexclusión de los grupos sociales menos favorecidos:

Cuando la presión aumenta, el rendimiento académico, la capacidad de esforzarse, así como la capacidad de las familias para apoyar a estos estudiantes se convierten en discriminadores y no permiten a la mayoría de los estudiantes de los grupos sociales desfavorecidos acceder a la clase/sección bilingüe. (Charbonnier y Goursolas, 2014: 21)

Entre las alternativas a la situación de las Secciones Europeas el informe sugiere:

- *Eliminar las clases bilingües* así como las Secciones Europeas o de Lenguas Orientales (SELO).
- Adelantar el comienzo de la segunda lengua extranjera a *Cinquième* eliminando los dispositivos bilingües y las SELO.
- *Combinar* el inicio de la segunda lengua extranjera (L3) en *Cinquième* y el establecimiento de una carta académica optimizada para las secciones bilingües y las SELO.
- *Introducir el inglés como L2* en la educación primaria y comenzar el aprendizaje de una L3 en *Cinquième*.
- Introducir una L2 distinta del inglés en la escuela primaria y comenzar el aprendizaje de una L3 en *Sexième*.

Entre las medidas para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, el informe propone:

- El adelanto en un año del inicio de una L2. La introducción del aprendizaje de una primera lengua extranjera una hora y media semanal desde el Curso Preparatorio.
- El adelanto en un año del inicio de la L3. Al pasar al *College* (ESO), los alumnos continúan con la L2 iniciado en la *École*

élémentaire y al siguiente año, en *Cinquième*, todos los alumnos tendrán dos horas y media semanales de una segunda lengua extranjera (L3).

- Continuidad bilingüe. Los alumnos que han aprendido en primaria una L2 distinta del inglés podrán comenzar el aprendizaje del inglés en *sixième*, el primer curso del *College*, bajo la modalidad bilingüe.
- Clases prácticas interdisciplinarias. La nueva organización ofrecerá a todos los estudiantes la posibilidad de un verdadero refuerzo lingüístico con la presencia de lenguas vivas extranjeras y regionales en clases prácticas interdisciplinarias siguiendo el modelo de las materias no lingüísticas en las secciones europeas de los Liceos.

La clave a la hora de tomar la decisión se centra, para los autores del informe, en el equilibrio entre el coste económico y la consecución de los objetivos educativos:

En conclusión, la dificultad, cualquiera que sea el escenario seleccionado, será no degradar el objetivo educativo claramente establecido por los diferentes textos por cuestiones meramente presupuestarias. (Charbonnier y Goursolas, 2014: 37-38)

La elección fue adelantar y generalizar la enseñanza de dos lenguas extranjeras y cerrar una parte de las Secciones Europeas.

Con todo, se mantiene un gran número de clases bilingües (dos tercios) utilizando el mecanismo de "continuidad bilingüe", según el cual los alumnos que han comenzado el aprendizaje del alemán en primaria como L2 lo mantienen al entrar en el *College* y, además, podrán aprender inglés como L3. Como se señala en el diario *Libération*:

Hasta el momento, el 92% de las escuelas de primaria había optado por el inglés. Sólo 4.300 escuelas ofrecían otro idioma... El próximo curso escolar serán 5.500, un incremento del 20%. De



estas 1.200 nuevas escuelas, la gran mayoría (1.000) ha optado por el alemán, elevando a 3.800 el número de escuelas que enseñan alemán desde primaria. (Piquemal, 2016)

La decisión de cerrar las Secciones provocó una enorme polémica, sobre todo en las regiones fronterizas con Alemania, llegando a la intervención de Ángela Merkel en defensa del *Tratado del Elíseo* que vincula desde 1963 a Francia y Alemania.

Finalmente, el 22 de enero de 2016 se presenta la Carta de Lenguas y los nuevos programas de enseñanza de lenguas vivas –de aplicación a partir de septiembre de 2016– cuyos objetivos son abordar el aprendizaje de idiomas extranjeros y regionales, la diversidad lingüística y la movilidad internacional.

Cada alumno será capaz de comunicarse en al menos dos lenguas extranjeras al finalizar la educación secundaria. Para lograr este objetivo, la enseñanza de idiomas ha cambiado profundamente y se inscribe en una potente perspectiva europea común. Los alumnos serán sensibilizados a una lengua extranjera desde CP y la práctica oral será una prioridad en todos los niveles desde la escuela al liceo. (MEER, 2016)

Para acabar

Francia aborda el posible elitismo de las secciones, encarga un informe para abordar este tema con datos contrastados planteando diferentes soluciones y, finalmente, limita las secciones a aquellas zonas donde puede tener un mayor sentido por su situación fronteriza con Alemania (451 km.).

A cambio, plantea adelantar un año el inicio de la enseñanza de la L2 y de la L3 con el fin de generalizar a todo el alumnado la competencia básica en dos lenguas extranjeras, al considerarse una medida más equitativa.

Canadá y la inmersión en francés

Diferentes modelos educativos

En Canadá, el 90% del alumnado de la zona anglófona participa en el programa ordinario –*Core French*– donde el francés se suele impartir como asignatura a partir de 4º de primaria. El 10% restante participa en diferentes programas de inmersión en francés con diferentes modalidades:

- *Temprana*. Comienza en infantil o primero de primaria y acumula un total de 6.000 horas en francés.
- *Medía*. A partir de 4º o 5º, con un total de 2.000 horas.
- *Tardía*. Comienza en 7º y suma 1.200 horas.

Según Turnbull (1999), en los modelos de inmersión temprana y tardía, la instrucción se produce casi totalmente en francés (cerca del 100% del tiempo en la temprana y del 80% en la tardía) en los dos o tres primeros años.

Según avanzan los cursos, el tiempo dedicado al francés va disminuyendo gradualmente a favor del inglés; hasta que en secundaria solo se imparten en francés unas pocas asignaturas y el propio francés como asignatura.

Un sistema segregador

La segregación ha sido el principal argumento en el debate sobre la inmersión. No solo si favorece a unas escuelas y perjudica a otras, sino si se están concentrando los recursos públicos en las familias más favorecidas y trayendo recursos económicos de aquellas políticas capaces de reducir la desigualdad.

Los datos de un estudio realizado por el Consejo Escolar del distrito de Toronto (véase Figura 5.1)

El modelo pedagógico de la Inmersión Temprana pone en riesgo la equidad

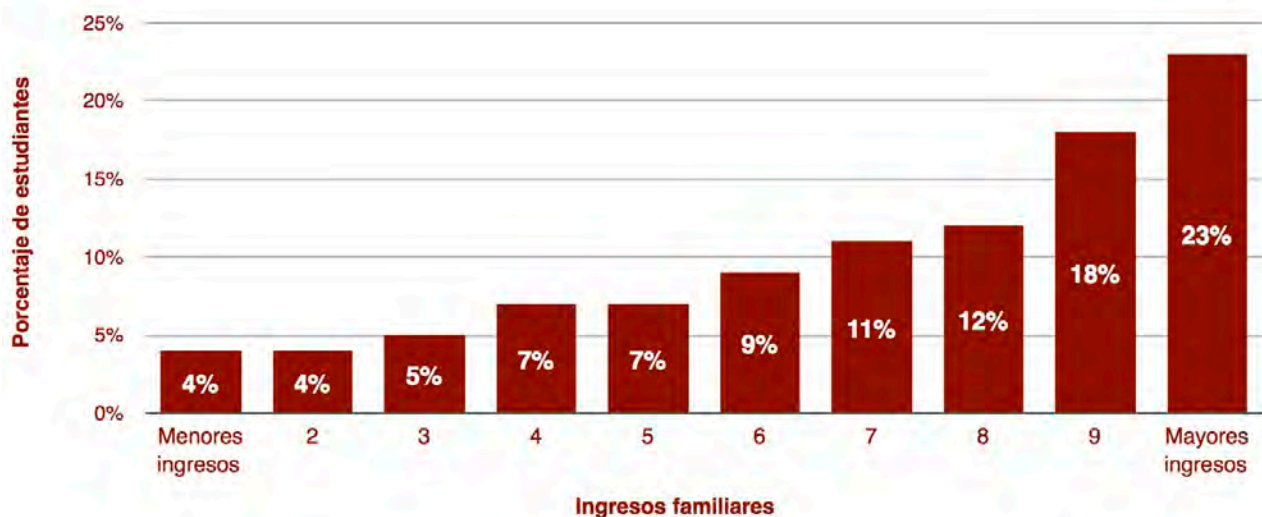


Figura 5.1. Porcentaje de alumnos inscritos en el Programa de Inmersión en Francés por ingresos familiares. (Sinay, 2010: 21)

mostraban que “en el curso 2009-2010, el 23% del alumnado de Inmersión en Francés procedía del 10% de familias con mayores ingresos, mientras que solo el 4% lo hacía del 10% de familias con menores ingresos”. (Sinay, 2010: 21).

Entre las “Implicaciones Políticas” a las que llega el estudio, encontramos una clara definición de la composición social de las familias que se benefician de estos programas:

Con pocas excepciones, es más probable que la estructura social de los alumnos que asisten a las escuelas alternativas y a las escuelas y programas especializados pertenezca a familias con mejor situación socioeconómica, estatus de no inmigrante, una estructura familiar con dos progenitores, así como padres con un nivel educativo alto. En general, esto es más evidente en los programas de inmersión en francés. (Sinay, 2010: 79)

Cynthia Lewis, exmiembro de la Junta Directiva de la *Canadian Association of Second Language Teachers*, confirma la idea de que el modelo pedagógico de la Inmersión Temprana pone en riesgo la equidad proporcionando “una escuela privada dentro del sistema público”, que concentra a

un alumnado con una procedencia social más homogénea y excluye al alumnado con n.e.e.:

Además, pese a un aumento de los esfuerzos para promover una enseñanza individualizada y prácticas inclusivas, la inmersión en francés históricamente no ha asumido, ni de lejos, el mismo porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales que el resto del sistema, especialmente en los cursos intermedios y secundarios. (Lewis, 2016)

Lewis cita un estudio recogido por el *Centre for the Study of Educational Policy and Leadership* de la Universidad Simon Fraser llevado a cabo en la localidad de Golden (Columbia Británica), que constata que la matriculación en el programa de inmersión temprana estaba afectando a la composición social de la única escuela de la localidad, convirtiéndose en una seria preocupación para las autoridades educativas:

El porcentaje de alumnos con necesidades especiales era mucho mayor en los grupos de inglés [ordinarios] y las diferencias en la composición social de los alumnos habían aumentado.



El problema de la segregación se repite en otros programas similares de Canadá, como es el caso de New Brunswick (véase el siguiente capítulo) donde el programa ordinario, al que asistía el 71,1% de los alumnos, concentraba al 93,2% del alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que solo recibía el 54,75% de la financiación. (Huxley, 2009)

El abandono de los programas de inmersión

Ligado al debate de la segregación está el del alto porcentaje de niños que comienzan el programa y lo abandonan antes de acabar la educación obligatoria y un problema señalado por Cummins en 1998 como un motivo de preocupación en relación con estos programas:

Un problema adicional que ha caracterizado la inmersión temprana en francés desde su creación es la relativamente alta tasa de abandono del programa debido a problemas académicos o de comportamiento. Keep (1993), por ejemplo, informaba que en la provincia de Alberta entre 1983-84 y 1990-91, las tasas de abandono del programa de inmersión pasaron del 43% al 68% en 6^a, del 58% al 83% en 9^o y del 88 % al 97% en 12^o. Es evidente que no todo el abandono del programa refleja dificultades académicas, aunque la revisión de la investigación realizada por Keep sugiere que las dificultades académicas y de conducta constituyen uno de los principales factores que predicen la transferencia al programa ordinario en inglés. (Cummins, 1998)

Buscando soluciones

La solución con mayor consenso es la de posponer el inicio de la Inmersión a 3^o, 4^o o 5^o de primaria con el fin de evitar una segregación temprana, asegurando el dominio previo tanto de la competencia lectoescritora en la L1 como de las habilidades académicas por parte de todos los alumnos.

Luxemburgo y el trilingüismo

En Luxemburgo se aplica un modelo trilingüe donde cada una de las tres lenguas oficiales predomina en una etapa educativa.

- Luxemburgués en educación infantil y primer curso de primaria.
- Reemplazo de forma intensiva y progresiva por el alemán como lengua de instrucción hasta 6^o (por ser un idioma más semejante al luxemburgués).
- Introducción en 2^o de primaria del francés para determinados contenidos y sustitución del alemán por francés en la educación secundaria.

Sin embargo, este modelo de enseñanza ha sido cuestionado por tres razones:

- Por ineficiente.
- Por resultar inadecuado para los alumnos de clase media-baja, que carecen de la motivación y los recursos económicos para practicar el alemán y/o el francés fuera del aula.
- Por suponer una desventaja inicial para los niños inmigrantes que hablan lenguas romances, favoreciendo el fracaso escolar, algo importante si tenemos en cuenta que el porcentaje de población extranjera es del 44,5% y la de origen portugués supone un 16% del total.

En la evaluación sobre el sistema educativo realizada por el Consejo de Europa se pone de relieve el problema que plantea el modelo:

En una evaluación llevada a cabo en 2006, el Consejo de Europa afirmaba que el sistema educativo de Luxemburgo no era capaz de satisfacer las necesidades de la población en su conjunto y que el nivel académico estaba fuertemente afectado por la baja competencia de los estudiantes en las diversas lenguas de instrucción (alemán y francés)” (Consejo de Europa, 2006: 17)

Francés y Alemán son dos de las materias que causan el mayor número de fracasos

En la educación primaria el 20,4% de estudiantes mostraba un retraso educativo de un año o más; este retraso educativo aumentaba al 62,6% en el caso de los matriculados en las escuelas secundarias profesionales.

En el curso 2002-2003, el 38,4% de alumnos pasaba de educación primaria a la secundaria general (académica) –la vía privilegiada hacia los estudios universitarios– (Consejo de Europa 2006: 18). Horner y Weber (2008: 88) ponen de relieve que en 2005 sólo el 16,7% de los jóvenes conseguía titular con éxito al acabar la enseñanza secundaria.

Francés y alemán son dos de las materias que causan el mayor número de fracasos. Los estudiantes procedentes de comunidades de inmigrantes que hablan lenguas romances –como portugueses e italianos– destacaban en francés y tenían problemas con el alemán; mientras que los estudiantes naturales de Luxemburgo se enfrentaban a la situación contraria. (Consejo de Europa, 2006: 19)

El informe pone de relieve la creencia “ingenua” sobre la que se organiza el modelo lingüístico:

El trilingüismo se entiende, de forma espontánea, como una suma de la competencia total y perfecta en las tres lenguas. Esta idea ingenua del multilingüismo se basa en una representación equilingüe [la capacidad de expresarse de manera equivalente en tres lenguas]. (Consejo de Europa, 2006: 23)

Para acabar

Un modelo bienintencionado se tiene que confrontar con la realidad. La teoría del trilingüismo equilibrado (equilingüismo) choca con los malos resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales. Pierden los niños de origen luxemburgués cuando deben aprender el francés en secundaria; pero, sobre todo, pierden los niños que hablan lenguas romances cuando el alemán se convierte en lengua instrumental durante la educación primaria.

Tabla 5.2. Lenguas enseñadas y lenguas vehiculares (Horner y Weber, 2008: 29)

	Principales lenguas enseñadas	Medio de instrucción
Preescolar (3 cursos)		
precoz (edad 3/4)	luxemburgués	luxemburgués
preescolar (edad 4/6)	luxemburgués	luxemburgués
Primaria (6 cursos)		
(edad 6/7)	alemán como lengua de alfabetización (Luxemburgués, solo una hora/semana)	luxemburgués, alemán
(edad 7/8)	alemán, (luxemburgués), francés añadido en el 2º semestre	luxemburgués, alemán
(edad 8/12)	alemán, francés, (luxemburgués)	alemán
Secundaria (7 cursos)		
(edad 12/13)	alemán, francés, (luxemburgués)	alemán, francés
(edad 13/14)	alemán, francés, inglés (o latín)	alemán, francés
(edad 14/15)	alemán, francés, inglés	alemán, francés
(edad 15-18)	alemán, francés, inglés	francés
(edad 18/19)	alemán, francés, inglés (elección de algunos de estas lenguas en algunos itinerarios)	francés



Malta y la inmersión parcial

La presencia del inglés en Malta es consecuencia de su pasado colonial británico (1800-1964), conservando actualmente un estatus de lengua co-oficial. El maltés es la lengua materna del 98% de la población y es utilizada en el contexto privado. Sin embargo, en la utilización del lenguaje escrito, el inglés cuenta con las preferencias del 44,5% de la población, frente al 43,1% que opta por el maltés como consecuencia de la mayor oferta de publicaciones en inglés (incluyendo los libros de texto).

Aunque existe una continuidad en el uso oral de ambas lenguas, se puede afirmar que el inglés es “un marcador de superioridad social” (Consejo de Europa, 2015:14), estando asociado a familias de clase alta, mientras que quien tiene mayores dificultades para su uso son los grupos más desfavorecidos y con niveles de educación más bajos.

En el uso escolar del inglés existe una diferencia en función del tipo de escuela. Las escuelas públicas (56% del total) son bilingües, mientras que las escuelas católicas (31%) e independientes (13%) son principalmente angloparlantes.

El inglés es la lengua vehicular para asignaturas como Matemáticas, Tecnología y Ciencias Naturales, planteándose “un modelo de monolingüismo dual (bilingüismo por la suma de dos monolingüismos o equilingüismo)” (p. 40).

Pero, como en el caso de Luxemburgo, la bondad del modelo en la teoría se ve confrontada con la realidad. Los buenos resultados globales de Malta (véase p. 26) en el *Estudio Europeo de Competencia lingüística*, llevado a cabo en 2011 por la Unión Europea esconden dos brechas.

En primer lugar, la de género con una significativa diferencia a favor de las chicas en todas las competencias evaluadas y con independencia del tipo de escuela y unas diferencias que llegan a los 10 puntos en el porcentaje de chicas que asisten a centros públicos, que consiguen un B2 en comprensión oral en comparación con los chicos ¡y a casi 30 puntos en escritura!

La segunda es la relacionada con el tipo de escuela (y, en consecuencia, con el nivel socioeconómico de los alumnos que asiste a cada una de ellas). En la competencia MCER en la que Malta consigue mejores resultados –comprensión oral– (véase Tabla 5.3), el 88,9% de los chicos y el 92,31% de las chicas que asiste a centros católicos consigue el nivel B2, mientras que solo lo consigue el 54,82% de los chicos y el 64,12% de las chicas que asisten a centros públicos. El 22,29% de los chicos y el 20,01% de las chicas que asisten a centros públicos no llegan al nivel B1 tras 9 años de inmersión parcial en inglés. En el caso de la escritura en inglés, los porcentajes de todo el alumnado se desploman: ¡el 39,51% de los chicos que asiste a la escuela pública no alcanza el B1! (Tabla 5.5)

Estos datos vienen acompañados por unos resultados significativamente por debajo de la media en PIRLS¹ (prueba centrada en la lectura que se realiza tanto en inglés como en maltés) y en PISA (realizada únicamente en inglés), “donde el porcentaje (36,3) de alumnos de 15 años de edad con bajo rendimiento en lectura era significativamente mayor que la media de la UE (19,7)” (Consejo de Europa, 2015: 30)

Los malos resultados en las pruebas internacionales se repiten en Matemáticas, con el dato significativo de que los chicos que asisten a centros católicos e independientes puntúan muy por encima de la media de la UE y la OCDE, las chi-

¹ The Progress in International Reading Literacy Study.

Los idiomas en la enseñanza forman parte del problema de la titulación al acabar secundaria

Tabla 5.3. Malta: Comprensión oral en inglés por tipo de escuela y género (en %). (Comisión Europea, 2013: 17)

Nivel MCER	Hombres			Mujeres		
	Pública	Iglesia	Independiente	Pública	Iglesia	Independiente
Pre-A1	4,82	0,00	0,00	4,12	0,00	0,00
A1	4,82	0,00	0,00	4,71	0,59	0,00
A2	12,65	1,31	1,41	11,18	0,59	1,92
B1	22,89	9,80	15,49	15,88	6,51	0,00
B2	54,82	88,89	83,10	64,12	92,31	98,08

Tabla 5.4. Malta: Lectura en inglés por tipo de escuela y género (en %). (Comisión Europea, 2013: 15)

Nivel MCER	Hombres			Mujeres		
	Pública	Iglesia	Independiente	Pública	Iglesia	Independiente
Pre-A1	8,38	0,00	1,35	2,40	0,00	0,00
A1	20,36	1,30	2,70	11,98	1,76	3,85
A2	13,77	3,90	2,70	9,58	2,35	1,92
B1	18,56	13,64	17,57	20,36	8,82	5,77
B2	38,92	81,17	75,68	55,69	87,06	88,46

Tabla 5.5. Malta: Escritura en inglés por tipo de escuela y género (en %). (Comisión Europea, 2013: 15)

Nivel MCER	Hombres			Mujeres		
	Pública	Iglesia	Independiente	Pública	Iglesia	Independiente
Pre-A1	3,70	0,00	0,00	0,63	0,00	0,00
A1	16,67	1,32	1,32	5,63	0,00	0,00
A2	19,14	1,32	5,26	14,37	2,99	0,00
B1	46,91	40,40	36,84	38,13	17,37	12,50
B2	13,58	56,95	56,58	41,25	79,64	87,50

cas de estos centros se sitúan en la media; y el alumnado que asiste a los centros públicos se sitúa ¡cien puntos por debajo!

Al acabar la educación secundaria obligatoria existen dos certificados: uno de escolaridad (*Secondary School Certificate and Profile*) y otro que se consigue tras superar una reválida externa que proporciona acceso a los estudios superiores (*Secondary Education Certificate*). Según datos de 2012, sólo el 44% de los estudiantes aprueban los seis exámenes necesarios para iniciar estudios de post-secundaria y el 50% aprueba menos de 5 exámenes o no se presenta a los exámenes, y un 22,7% del alumnado no consigue siquiera titular.

Y los idiomas en la enseñanza forman parte de este problema, algo que apunta el informe del Consejo de Europa:

El informe del país afirma que los idiomas (inglés, maltés y también las lenguas extranjeras) pueden ser un factor en este abandono, ya que «un porcentaje significativo de los estudiantes no está obteniendo la calificación mínima en maltés y en inglés (entre otras asignaturas)». (p. 45)

Para acabar

Lo expuesto plantea serias dudas sobre el papel que el aprendizaje en inglés de una parte de las asignaturas puede tener en el éxito escolar del alumnado menos favorecido, sobre todo en el caso de los chicos. Y hasta que punto puede estar reforzando un modelo que ya es inicialmente segregador, debido a las diferencias socioeconómicas del alumnado que asiste a cada tipo de centro.



3. O TODOS O NINGUNO

Equidad y excelencia

Seleccionar y clasificar a los estudiantes es, generalmente, una forma indirecta de segregación al provocar diferencias en las oportunidades de aprendizaje y reforzar las desigualdades socioeconómicas. Los programas bilingües y de inmersión temprana vienen a sumarse a las ya tradicionales vías de segregación del alumnado.

El Consejo de Europa, en el documento *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive*, habla de esta discriminación indirecta:

[...] la segregación escolar es, a menudo, el resultado de una discriminación indirecta, es decir, medidas aparentemente neutrales que tienen efectos negativos desproporcionados sobre determinados grupos de niños sin justificación objetiva y razonable. (2017: 20)

Y entre estas medidas está el *tracking*. Como señala el reciente informe *Policies and practices for equality and inclusion in and through education*, encargado por la Dirección General para la Educación y Cultura de la Comisión Europea:

Cuanto más y cuanto antes se divide a los alumnos en grupos separados en función de su rendimiento académico, más influirá el contexto socioeconómico de los alumnos en su desempeño académico y en su progreso futuro (OCDE, 2012; EQUALSOC Red, 2011; Boeren et al., 2011). Los sistemas que hacen esto a una edad temprana también tienden a mostrar mayores desigualdades de habilidad entre estudiantes de diferentes orígenes que los sistemas con modelos comprensivos (INCLUD-ED Consortium, 2009a), y están fuertemente vinculados a la reproducción de las desigualdades educativas (Clycq et al., 2013, en Ryan et al., 2014). (Budgnaité, Siarova, Sternadel, Mackonyté y Spurga, 2016: 39-40)

En el caso de los programas de inmersión o de las secciones lingüísticas, la selección se produce de una forma encubierta, mediante la denominada *libertad de elección*. Francia, Canadá o Malta ofrecen un bien limitado al que acaban accediendo los alumnos de familias procedentes de entornos más favorecidos:

EDUMIGROM señaló que en los sistemas orientados a la elección, las escuelas más deseables compiten por los estudiantes más brillantes y, en la medida en que los buenos resultados incrementan su prestigio, los alumnos con peor rendimiento ven limitado su acceso a estas escuelas. Como resultado, las minorías étnicas y los niños socialmente desfavorecidos tienen más probabilidades de acabar en escuelas de menor rendimiento o peor calidad. (Budgnaité et al. 2016: 34)

Juntar a los alumnos de bajo rendimiento en las mismas aulas o centros tiene unas consecuencias claramente negativas para su futuro académico, algo puesto de relieve por la OCDE en el informe *Low-performing students. Why they fall behind and how to help them succeed*:

Una alta incidencia de la segregación del alumnado por rendimiento educativo, combinada con una mayor proporción de estudiantes de bajo rendimiento en la misma escuela, conduce a escuelas donde la mayoría de los estudiantes tienen un bajo rendimiento. (OECD, 2016: 138)

Esta desmotivación tiene una clara relación con la composición de las aulas. Una reciente investigación realizada por la *Social Mobility Commission*, un organismo autónomo del Reino Unido, advierte del riesgo del alumnado que se concentra en clases con bajas expectativas:

La clasificación temprana (por ejemplo en la escuela primaria) reduce en todas las etapas el progreso de los alumnos que comienzan la escuela primaria en grupos de menor capacidad. También afecta negativamente, en parte, a las aspiraciones de los niños y de sus familias al re-

Posponer cualquier itinerario hasta los 16 años mejora los resultados

ducir los efectos positivos de los compañeros. (Shaw et al., 2016: 37)

Como señala el informe ministerial que pone en marcha el debate francés sobre las Secciones Lingüísticas, el hecho de que los estudiantes de entornos socioeconómicos “favorecidos” vuelvan a formar parte de las aulas ordinarias, como consecuencia de la supresión de las clases bilingües, tendrá un claro efecto positivo sobre el conjunto:

Además, dado que los estudiantes matriculados en esta modalidad se distribuirán en diferentes clases, se convertirán en una “locomotora” que beneficiará a todos. (Charbonnier y Goursolas, 2014: 22)

Algo que también contempla la OCDE a partir de los datos aportados por PISA, donde se constata que, a los efectos negativos generados por la falta de esa locomotora, se une la dificultad que plantea al profesorado la gestión de estas aulas sin alumnos con “buen rendimiento”:

Los estudiantes no sólo aprenden de los profesores, sino también de sus compañeros. Si la mayoría de sus compañeros de clase son de bajo rendimiento y socio-económicamente desfavorecidos, los estudiantes pueden tener una situación de aprendizaje más difícil, ya que no todos los profesores están adecuadamente capacitados para gestionar aulas con altas concentraciones de estos estudiantes. (OECD, 2016:138)

Sin “buenos alumnos” que tiren del grupo, los grupos se desfondan y el profesorado —que generalmente no está preparado para dar respuesta a la mayor complejidad de estas aulas— tira la toalla; las expectativas hacia estos alumnos se desploman; y con ello su propia autoimagen y sus expectativas de futuro en la escuela:

[...] se corre el riesgo de desmotivar a los estudiantes que precisamente se beneficiarían más si sus padres, profesores y centros educativos tuvieran mayores expectativas para ellos. (OECD, 2014)

La introducción de itinerarios de forma temprana supone un problema para la calidad del sistema educativo en su conjunto que afecta negativamente tanto al progreso de los niños con dificultades como al del alumnado “más favorecido”:

Los países con políticas que promueven y fomentan escuelas académicamente más inclusivas esperan que las escuelas encuentren formas de manejar la heterogeneidad de los estudiantes. (OECD, 2016:145)

Por el contrario, posponer cualquier itinerario hasta los 16 años mejora los resultados. La revisión para la Comisión Europea señala:

Como INCLUD-ED y la literatura de investigación han demostrado, las reformas educativas que retrasaron hasta los 16 años la asignación de estudiantes a diferentes itinerarios y unificaron los planes de estudio en Suecia (1950) y Finlandia (1980) dieron como resultado la mejora del rendimiento educativo. (Budginaitè et al. 2016: 41)

Finlandia y Alemania

Finlandia ha construido desde 1980 un sistema educativo que apuesta por la excelencia para todos dentro de un sistema público universal:

- Donde los alumnos estudian lo mismo en las mismas aulas hasta los 16 años.
- Donde no existen sistemas de elección de centro.
- En el que la mayoría de los alumnos asiste al colegio más cercano a su domicilio.

En el polo opuesto tenemos el caso de Alemania, un sistema que *encarrila* a los alumnos a una edad tan temprana como los 11 años en diferentes itinerarios en función del rendimiento escolar:

- *Gymnasium* (para quienes asistirán a la universidad).
- *Realschule* (dirigido a quienes seguirán estudios profesionales).



- *Hauptschule* (dirigido a estudios profesionales de baja cualificación).

Alemania (véase el Anexo para un análisis más detallado) ejemplifica un modelo donde los buenos resultados no se obtienen por una mejora del sistema educativo sino por el descreme o selección dentro de él. Juntar a los *buenos alumnos* mejora sus condiciones de aprendizaje. Aunque estos alumnos consigan mejores resultados que el resto, no sacan gran partido a la situación *selecta* que disfrutan; es decir, el sistema educativo apenas aporta *valor añadido*.

Finlandia nos muestra un sistema educativo que se siente responsable de todos los alumnos y es capaz de conseguir el éxito generalizado y la excelencia de muchos. Para ello, Finlandia concentra los recursos en las edades tempranas, antes de que las dificultades cristalicen.

Para acabar

Entre las *Lecciones para la Política y la Práctica* planteadas en el informe encargado por la Comisión Europea, como medida para asegurar la inclusión educativa se propone:

Eliminar la 'asignación a diferentes tipos de institución educativa' así como el 'streaming', sobre todo antes de los 13 años. (Budginaité et al. 2016: 8)

Equidad y excelencia pueden aunarse cuando se actúa empujando desde abajo (y mejorando los resultados de todos) y no estirando desde arriba (buscando la excelencia para unos pocos).

Los sistemas que apuestan por la calidad para todos favorecen enfoques personalizados e inclusivos, apoyan las intervenciones tempranas y se centran en los alumnos desfavorecidos.

Niños vulnerables: más difícil todavía

Así que tenemos una situación de mayor esfuerzo que parece superar los recursos con los que cuentan muchos niños cuando acceden a la escuela.

Se trata de niños con dificultades de aprendizaje, con retraso madurativo, procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, a veces simplemente los pequeños de la clase; o niños que cumplen dos o más de estas características. Es lo que se denomina "niños vulnerables":

Estos niños son vulnerables en el sentido de que, sin un esfuerzo concertado por parte de la familia y la escuela, corren el riesgo de quedarse por detrás de sus compañeros en sus habilidades de lectura y escritura. (Willms, 2008)

El papel estratégico de la L1

Como hemos visto en el capítulo anterior, la UNESCO aboga por el papel fundamental de la alfabetización en la L1 como fundamento del éxito académico en cualquier idioma y recomienda que los alumnos estudien en su lengua materna hasta los diez u once años (véase el modelo *Educación Multilingüe Basada en la Lengua Materna*, p. 121).

La UNESCO aboga por el papel fundamental de la alfabetización y la competencia académica en la L1 como fundamento del éxito académico en cualquier idioma. La UNESCO sostiene que los niños no deben verse obligados por las políticas educativas lingüísticas a sacrificar su derecho a desarrollar la L1 por adquirir un lenguaje mayoritario. (Ball, 2011: 52)

En la publicación *Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?*, esta organización internacional plantea la necesidad de que los niños reciban al menos seis años de enseñanza en su L1 con el fin

La educación y la información en la lengua materna son esenciales para mejorar el aprendizaje

de adquirir unos sólidos cimientos que permitan reducir las desigualdades:

Para que los niños puedan adquirir unas bases sólidas en materia de lectura, escritura y aritmética, las escuelas deben impartir enseñanza en una lengua que los niños entiendan [...] Los estudios y prácticas comunes del pasado propugnaban un paso temprano de la lengua materna a la oficial. Los estudios más recientes concluyen, en cambio, que se requieren por lo menos seis años de enseñanza en lengua materna – y hasta ocho en condiciones de mayor pobreza– para mejorar el aprendizaje posterior de los hablantes de lenguas minoritarias y reducir disparidades (Heugh et al., 2007; UNESCO, 2011). (UNESCO, 2016: 4-5)

Carolyn Benson, una reputada figura en el campo de la educación bi-multilingüe, afirma que la intervención “óptima para el aprendizaje es la que utiliza el mejor lenguaje(s) del niño para comenzar (y continuar) el desarrollo de la lectoescritura y el aprendizaje general”. (Benson, 2007) Esto es, la L1 resulta clave para la competencia lectoescritora y el aprendizaje de contenidos.

El Comité de Ministros del Consejo de Europa aprobó en 2014 una *Recomendación sobre la importancia de las habilidades en la lengua(s) del sistema educativo para la equidad y la calidad en la educación y para el éxito educativo*, en la que, dentro del compromiso de asegurar la igualdad de oportunidades de los alumnos, se señala:

La recomendación se refiere a la importancia central de la competencia en la lengua(s) de la escolarización para prevenir el bajo rendimiento y su papel en asegurar la equidad y la calidad en la educación. [...]

En este contexto, se debería prestar especial atención –desde el principio de la escolarización–, a la adquisición del lenguaje de la escuela que, como materia específica y como medio de instrucción de las otras asignaturas, desempeña un papel crucial en proporcionar acceso al cono-

cimiento y al desarrollo cognitivo. (Consejo de Europa, 2014)

En su trabajo para la UNESCO, Ball afirma que un importante número de investigaciones permiten concluir los siguientes principios (Ball, 2011: 23-24):

- a) la L1 de los niños es importante para su desarrollo global lingüístico y cognitivo; así como para su rendimiento académico;
- b) si los niños están creciendo con un idioma, el sistema educativo debe apoyarlos para que lleguen a ser *altamente competentes* en ese idioma antes de implicarse en un trabajo académico en la L2; y
- c) llegar a ser altamente competente (p. ej., lograr CALP, como se analizó anteriormente) parece llevar de *seis a ocho años de escolarización* (es decir, al menos hasta acabar 6° de primaria).

Y entre las recomendaciones para el establecimiento de principios políticos se incluye el reconocimiento de la importancia de la lengua materna frente a las lenguas dominantes:

Reconocer la adquisición de la lengua materna, más que la adquisición de una lengua dominante nacional o internacional, como la primera prioridad para juzgar el logro de los niños tanto en educación infantil como en la educación primaria. (Ball, 2011: 50)

En una fecha tan reciente como febrero de 2017, Irina Bokova –Directora General de la Unesco– recalca la importancia del aprendizaje en la lengua materna con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna:

La educación y la información en la lengua materna son esenciales para mejorar el aprendizaje y fomentar la confianza y la autoestima, que son algunos de los principales motores del desarrollo. (Unesco, 2017)



Los efectos de la retirada temprana de la L1

Existe un amplio consenso sobre las consecuencias negativas de la retirada de la utilización del idioma materno o L1 antes de tiempo, así como sobre los posibles efectos negativos que la exposición a un programa bilingüe puede tener para determinados alumnos.

Muchos investigadores, basándose en ilustrativos estudios de caso, defienden firmemente que no se debe obligar a los niños a pasar a la instrucción en la L2 hasta que hayan conseguido una fluidez académica y dominen totalmente la lectoescritura en la L1, normalmente alrededor del sexto curso. (Ball, 2011: 27)

Los resultados de no respetar un aprendizaje prolongado en la L1 pueden ser muy negativos. Como señala Ball:

[...] si los niños se ven obligados a cambiar abruptamente o pasar demasiado pronto de aprender en su lengua materna a escolarizarse en una segunda lengua, su adquisición de la primera lengua puede atenuarse e incluso perderse. Aún más importante, su confianza en sí mismos como estudiantes y su interés en lo que están aprendiendo puede disminuir, llevando a una falta de motivación, al fracaso escolar y al abandono escolar prematuro.

Ofrecer educación en una lengua que los niños no hablan es responsable de gran parte del fracaso que experimentan, debido a que “muchas veces se utilizan contenidos curriculares y materiales de enseñanza que los niños no pueden vincular a su experiencia cotidiana”. (Ball, 2011: 45)

Según Benson, la utilización de la L1 del niño para el aprendizaje de contenidos “permite a profesores y alumnos interactuar naturalmente y negociar juntos los significados, creando entornos de aprendizaje participativos que son claves tanto para el desarrollo cognitivo como para el

lingüístico” (2004: 3). Y, sobre todo, asegura una construcción positiva del dominio afectivo:

El dominio afectivo, que implica confianza, autoestima e identidad, se ve reforzado por el uso de la L1, aumentando la motivación y la iniciativa, así como la creatividad. Las aulas en la L1 permiten a los niños ser ellos mismos y desarrollar sus personalidades, así como sus intelectos, a diferencia de las aulas de *inframersión* donde se ven obligados a sentarse en silencio o repetir mecánicamente, llevando a la frustración y, finalmente, a la repetición, el fracaso y el abandono. (2004: 4)

Zubeida Mustafa, que aborda la situación de segregación provocada por el inglés en el sistema educativo de Pakistán, coincide en las razones por las que el alumnado en desventaja debe afrontar su enseñanza en la lengua que les es familiar:

Esto ayudará a su desarrollo cognitivo y posibilitará su pensamiento crítico. También les permitirá ser participantes activos en la construcción del conocimiento en el aula y desalentará la cultura del aprendizaje memorístico. El inglés debe ser introducido en una etapa posterior y enseñado como segunda lengua. (2012)

Paul Leseman es director del Departamento de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Conducta de la Universidad de Utrecht. Su investigación se centra en las dificultades de aprendizaje y los problemas escolares de los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos y minorías. Uno de los temas a los que ha prestado atención es el desarrollo bilingüe, señalando el efecto negativo del bilingüismo sucesivo en el desarrollo y el rendimiento académico:

La transferencia positiva entre L1 y L2, formulada por Cummins no se produce en la mayoría de los casos de bilingüismo. Por el contrario, parece haber una relación competitiva entre la L1 y la L2 en relación con el tiempo de instrucción disponible (informal) y los recursos cognitivos de los niños en el proceso de adquisición (Pearson y Fernández, 1994; Tomasello, 2000; Verhallen y Schoonen,

El inglés debe ser introducido en una etapa posterior y enseñado como segunda lengua

1998; Wong Fillmore, 1991). La investigación en los Países Bajos y en EEUU ha revelado que el esfuerzo que los niños bilingües tienen que invertir para adquirir la habilidad comunicativa básica en la L2 es a costa del esfuerzo que, como todos los niños, tienen que invertir para dominar la habilidad académica. (Leseman, 2002)

Ferjan Ramirez y Kuhl (2016) resaltan el papel crítico del lenguaje oral sobre el aprendizaje de la lectura y el éxito académico, señalando la importancia de “tener un vocabulario más amplio en la lengua de enseñanza de la lectura”. Y ponen de relieve la mayor dificultad que tienen los niños de entornos desfavorecidos para hacer frente al aprendizaje de la lectura, como consecuencia del lenguaje oral más pobre con el que llegan a la escuela:

Los niños que crecen en la pobreza tienden a escuchar menos lenguaje que los niños de familias de entornos favorecidos. Por otra parte, el lenguaje que oyen tiende a ser menos variado y menos positivo que el de los niños de familias de entornos favorecidos. Los efectos de un entorno desfavorecido sobre el desarrollo temprano del lenguaje son evidentes desde muy pronto en el desarrollo y aumentan con la edad, un hallazgo que ha llegado a ser ampliamente conocido como ‘el abismo de los 30 millones de palabras’ (Hart y Risley, 1995).

Según las autoras, ésta sería la razón de la mayor dificultad que supone el bilingüismo en EEUU para los niños que unen una situación de pobreza al reto de aprender una L2.

Roseberry-McKibbin y Brice (2016) plantean la dificultad que supone que los niños hispanos deban realizar en seis años el progreso que sus compañeros angloparlantes efectúan en nueve, lo que sitúa a estos alumnos en una situación de enorme presión:

No resulta sorprendente que muchos de estos estudiantes fracasen, no porque sufran trastornos de aprendizaje del lenguaje, sino porque se

les coloca en situaciones de aprendizaje sumamente difíciles en nuestras escuelas.

Louise Spear-Swerling es profesora de Educación Especial y Lectura en la Universidad Estatal de Connecticut del Sur, así como coordinadora del Programa de Posgrado en Dificultades de Aprendizaje. Formó parte del *Connecticut Early Reading Success Panel* [Grupo por el Éxito de la Lectura Temprana en Connecticut] y fue la principal redactora del informe: *Connecticut’s Blueprint for Reading Achievement* [Modelo de Connecticut para el Éxito en la Lectura].

En un artículo publicado en *LD OnLine*, describe los factores que aumentan la posibilidad de un problema de aprendizaje en los estudiantes de inglés como L2:

El niño arrastra una historia de retraso o trastorno en el lenguaje oral en la L1.

El niño ha tenido dificultad para desarrollar la competencia lectoescritora en la L1 (suponiendo una enseñanza adecuada).

Hay una historia familiar de dificultades de lectura en los padres, hermanos u otros parientes cercanos (de nuevo, suponiendo una oportunidad adecuada para aprender a leer).

El niño tiene puntos débiles específicos en el área del lenguaje tanto en la L1 como en el inglés, como una mala conciencia fonémica. (Aunque estas dificultades pueden manifestarse de manera diferente en ambas lenguas, dependiendo de la naturaleza del lenguaje escrito –p.ej., el español es una lengua más transparente que el inglés, por lo que los niños con deficiencia en la vía fonológica pueden decodificar palabras con más precisión en español que en inglés–).

El niño ha experimentado una intervención educativa de alta calidad diseñada para estudiantes de inglés y basada en la investigación; y, pese a ello, no está haciendo un progreso adecuado en comparación con otros aprendices equiparables de inglés. (Spear-Swerling, 2006)



La experiencia del sistema educativo de Ontario (Canadá), que ha experimentado la situación que plantean los niños con problemas de aprendizaje cuando aprenden el inglés como L2, nos previene sobre el solapamiento de dificultades:

Debido a los desafíos universalmente experimentados cuando se intenta aprender un nuevo idioma, puede ser difícil determinar si un estudiante está simplemente luchando con el idioma o si también tiene dificultades de aprendizaje (Duquette y Land, 2014). Hay muchas características compartidas entre los niños que aprenden inglés como L2 y los estudiantes con dificultades de aprendizaje, entre los que se encuentran unas limitadas habilidades en el lenguaje oral, falta de motivación y baja autoestima (Ortiz *et al.*, 2006, citado en Duquette y Land, 2014). (Perras, 2014)

La experiencia de los sistemas educativos de Luxemburgo, Hong Kong o Malta (véase *supra*); la de Namibia, Pakistán o EEUU (véase **Only english?**); o la de Singapur (véase *infra*) nos hablan del esfuerzo añadido que deben hacer muchos niños y niñas a la hora de aprender en la L2; y de cómo esta situación supone una causa directa de fracaso escolar y abandono educativo.

Buena parte del fracaso en estos sistemas educativos es atribuible, en gran medida, a ofrecer educación en lenguas que los niños no hablan, a menudo utilizando contenidos y materiales de aprendizaje que los niños no pueden relacionar con sus experiencias cotidianas.

Esto afecta principalmente al alumnado procedente de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y plantea la tremenda paradoja de que quién más debería beneficiarse de su asistencia a la escuela, menos lo hace.

Para acabar, recogemos la reflexión de Tucker, a partir de las investigaciones realizadas por el Banco Mundial sobre el uso de la primera y segunda lengua en la educación:

Si el objetivo es ayudar al alumno a desarrollar el grado más alto posible de dominio del contenido y de competencia en la segunda lengua, el tiempo dedicado a la enseñanza en una lengua familiar es una sabia inversión. (Tucker, 1999)

Los pequeños de la clase

Otro grupo en riesgo son los “pequeños de la clase”, los alumnos nacidos en el cuarto trimestre. Estos alumnos presentan, durante los primeros cursos de primaria, unos resultados notablemente más bajos que los nacidos en el primer trimestre.

Según la investigación realizada en Francia por Grenet, las diferencias –que alcanzan un nivel máximo en primero de primaria– se irían reduciendo con el tiempo:

Nuestras estimaciones indican que las diferencias de rendimiento vinculadas a las diferencias de edad son particularmente fuertes en el inicio de la primaria (en particular para los estudiantes de entornos sociales desfavorecidos) y luego tienden a disminuir, pero persisten hasta el final de la escuela secundaria. (Grenet, 2008)

Pero cuando estas diferencias se abordan desde sistemas académicos rígidos que no las tienen en cuenta a la hora de la evaluación, pueden llegar a tener unas consecuencias permanentes:

Nuestro estudio también muestra que, en el contexto institucional francés, los efectos del mes de nacimiento sobre el éxito escolar no son transitorios, como generalmente se supone, sino que afectan permanentemente a las trayectorias escolares de los alumnos. El mes de nacimiento influye no sólo en la tasa de repetición, sino también en la probabilidad de estar orientado en la vía profesional tras la secundaria. (Grenet, 2008)

El grupo de los *pequeños de la clase* hará frente a sus aprendizajes con menores recursos cognitivos que sus compañeros *mayores*, lo que puede hacer que atribuyan su más que posible fracaso a una menor capacidad, afectando a su autoestima;

El tiempo dedicado a la enseñanza en una lengua familiar es una sabia inversión

una probable repetición de curso que intente solucionar el desfase también la dañará.

Si, además, el sistema educativo aumenta el nivel de exigencia desde los primeros cursos de primaria –como es el caso de la introducción de una L2 desconocida como medio de enseñanza– las consecuencias negativas sobre estos alumnos se agravarán, cristalizando su posición de partida antes de que la acción del sistema educativo pueda compensarla.

Los datos referidos a nuestro país confirman este problema y muestran que las diferencias asociadas al mes de nacimiento son mayores que, por ejemplo, las existentes entre hijos de nativos y de inmigrantes. (Cebolla Boado, 2016)

La importancia de la intervención temprana

¿Qué porcentaje de niños se encontrarían en esta situación de vulnerabilidad? Podemos fijarnos en la experiencia inclusiva de Finlandia. Una de las características clave de su sistema es el apoyo individualizado a los niños en cuanto surgen dificultades en su aprendizaje (Figura 5.2).

Este planteamiento implica una intervención muy elevada en “preescolar” (cuando los niños tienen 6 años) y en el inicio de la educación primaria, procediendo a una reducción progresiva a lo largo de esta etapa. El paso a secundaria implica un leve repunte en el número de niños con necesidad de apoyo como consecuencia del cambio a un enfoque más académico. Un enfoque preventivo muy eficaz:

La estrategia común en el resto del mundo es reparar los problemas una vez que surgen, tanto en primaria como en secundaria, en vez de intentar impedir que surjan (Itjonen y Jahnukainen, 2007). (Sahlberg, 2011: 48)

De ahí la importancia de una intervención precoz individualizada que impida que los problemas

aumenten. Según la Mesa Nacional de Educación:

La ayuda prevista debería ser inmediata en cuanto los profesionales educativos o la familia del alumno identifican riesgos en el desarrollo del alumno y en su capacidad de aprender. (Citado en Sabel y al, 2010)

Se trata de evitar el “efecto mateo” (Stanoovich, 1986) según el cual las diferencias iniciales en aprendizajes como la lectoescritura se ven multiplicados con el paso de los años. En relación con esto, resulta relevante lo afirmado en el Currículo Nacional de Finlandia:

La detección temprana de problemas de aprendizaje y el inicio precoz de medidas de apoyo son vitales si se quieren evitar los impactos negativos de las dificultades de aprendizaje en el desarrollo de los alumnos. (FNBE, 2004: 26)

¿Qué implicaciones tiene este modelo? Entre el 40% y el 45% de los alumnos finlandeses habrá tenido algún tipo de intervención “especial” en el momento de acabar la escuela obligatoria. Como señala Sahlberg (2001):

La educación especial en Finlandia es muy poco especial.

¿Qué dificultades originan estas intervenciones? Disponemos de los datos del curso escolar 2004-

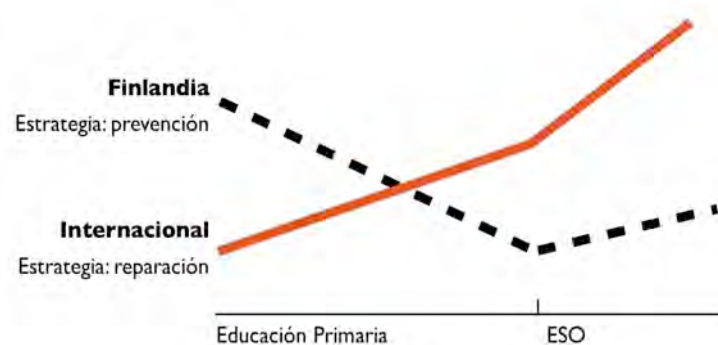


Figura 5.2. Proporción relativa de alumnos en Educación Especial a tiempo parcial o total durante la Enseñanza Obligatoria. (Sahlberg, 2011: 48)



2005, en el que los apoyos recibidos por etapas fueron los siguientes (Thuneberg, 2008):

- Preescolar (6 años). 21% del total. Principal razón: lenguaje oral.
- 1º a 6º (Primaria). 25% del total. Principal razón: lectura y escritura.
- 7º a 9º (Secundaria Obligatoria). 16% del total. Principal razón: lengua extranjera y matemáticas.

Destaquemos que la lengua inglesa es uno de los aprendizajes que provoca más intervenciones en la educación secundaria de Finlandia, afectando a un porcentaje importante de alumnos y suponiendo una dificultad similar a la de un aprendizaje de reconocida dificultad, como son las matemáticas.

Singapur también ha considerado necesario introducir un apoyo temprano por causa del inglés. En 1992, el Ministerio de Educación puso en marcha el *Learning Support Program–LSP* [Programa de Apoyo al Aprendizaje], dirigido al alumnado de primero y segundo de educación primaria que tiene problemas con el inglés.

El programa consiste en una sesión diaria de 30 minutos en un pequeño grupo de 8-10 alumnos, impartida por profesorado especialmente formado para esta tarea.

En el curso 2001-2002 se puso en marcha un programa similar, centrado en las matemáticas, dirigido al alumnado de primero de primaria. Y en 2013 se consideró necesario extender ambos programas:

En 2013, el Ministerio de Educación anunció que se proporcionaría apoyo educativo a los alumnos con dificultades en inglés y matemáticas hasta el final de su educación secundaria. (Ng, 2017: 67)

El nuevo plan incluía la formación de 600 nuevos profesores y la dotación de recursos a las escue-

las con mayores necesidades (The Straits Times, 2013). La estimación es que se beneficiarían del apoyo 60.000 alumnos de primaria y secundaria (alrededor del 14% del total de alumnos).

Resulta difícil pensar que el alumnado finlandés o singapurés tenga más dificultades que el del resto del mundo, así que podemos dar por buenas las razones, cifras y estrategias expuestas.

Incluso es previsible que, en el caso de la lectoescritura, las cifras de alumnado con dificultades sean mayores en otros países que en Finlandia como consecuencia de contar con lenguas menos *transparentes* que el finés.

O que las dificultades también sean mayores en el caso de las matemáticas, si tenemos en cuenta que ambos países utilizan para la enseñanza de esta materia un modelo constructivista con apoyo en la manipulación de materiales, frente al enfoque memorístico de otros países.

La conclusión es que sin un esfuerzo coordinado para dar una respuesta temprana a las dificultades con las que llega a la escuela un número importante de alumnos, estas dificultades no harán más que crecer.

¿Qué puede ocurrir si, además, introducimos nuevas dificultades vinculadas al aprendizaje de una L2 o, más complejo todavía, utilizamos una L2 desconocida como lengua de enseñanza desde edades tempranas?

La respuesta es evidente (como muestra la experiencia de Singapur, Malta y otros países):

- Aumentan las dificultades de aprendizaje de los alumnos vulnerables.
- Se hace más compleja la identificación del origen de las dificultades.
- Y, como consecuencia, se dificulta la intervención.

ANEXO. ALEMANIA Y LA SEGREGACIÓN TEMPRANA

En la mayoría de los países de la OCDE, la separación entre vías profesionales y académicas tiene lugar cuando el alumnado tiene entre 15 y 16 años (Tabla 5.6). Alemania es uno de los siete países que realizan una separación temprana del alumnado en función del rendimiento académico.

Dicha segregación se realiza a los 10 años, generando tres colectivos diferentes que estudian en centros educativos diferentes en función del desempeño profesional previsto (*Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*). ¿Cómo influye esta separación en la equidad del sistema, así como en los resultados de los alumnos y del sistema educativo?

Ludger Woessmann, profesor de Economía en la Universidad de Munich y director del Departamento de Capital Humano e Innovación en el *Ifo Institute for Economic Research*, ha investigado este tema desde hace años. En 2009 publicó una revisión de los estudios disponibles sobre el *tracking*.

Al hablar de *tracking*, lo que en nuestro contexto se ha llamado “itinerarios”, nos referimos “al agrupamiento de los estudiantes en diferentes tipos de escuela estructurados jerárquicamente en función del desempeño” (Woessmann, 2009: 26).

Tabla 5.6. *Tracking* escolar (Woessmann, 2009: 26)

10	11	12	14	15	16
Austria Alemania	Rep. Checa Hungria Eslovaquia	Bélgica Holanda	Italia Corea	Francia Grecia Irlanda Japón Polonia Portugal Suiza	Australia Canadá Dinamarca Finlandia Islandia Noruega España Reino Unido EEUU

Nota: Edad a la que se separa a los alumnos en itinerarios por primera vez

En un estudio en colaboración con Hanushek, se compararon los datos de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) obtenidos al acabar la educación primaria, con los de PISA (obtenidos cuando los alumnos tenían 15 años y habían tomado diferentes itinerarios).

Todos los países que agrupan al alumnado en función del rendimiento aumentan la desigualdad entre primaria y secundaria, mientras que solo en el caso de Suecia y Letonia sucede en los países que no lo agrupan. (véase Figura 5.3)

Uno de los casos más llamativos es el de Alemania, que pese a presentar un nivel de desigualdad bajo en primaria – se sitúa entre los países con menos desigualdad–, al final de la secundaria obligatoria se sitúa como el país con mayor desigualdad, siendo el que más aumenta la desigualdad

entre ambas etapas. Para los autores, la conclusión es clara:

Esto significa que en los países que agrupan a sus estudiantes en diferentes tipos de escuela, la desigualdad aumenta sistemáticamente, mientras que en los países donde no existe disminuye sistemáticamente. (Woessmann, 2009: 29)

Además, los resultados indicaban que un *tracking* temprano ni siquiera tenía efectos positivos para el 5% de los alumnos con mejores resultados, existiendo escasa evidencia de que incrementara el nivel de desempeño.

En otro estudio realizado por Woessmann junto con Schuetz y Ursprung en 2008 se investigó a partir de los resultados de las pruebas TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) en qué medida el rendimiento académico de los alumnos dependía de su



Figura 5.3. Desigualdad en el rendimiento educativo. (Woessman, 2009: 28)



contexto familiar. Alemania mostraba una asociación particularmente fuerte, solo por detrás de Reino Unido y Hungría; mientras que Francia y Canadá eran los países con mayor igualdad:

“El estudio muestra que la desigualdad de oportunidades es significativamente menor, cuanto más tarde es la edad de separación en itinerarios

diferentes. Cuanto antes se coloca a los alumnos en diferentes tipos de escuela, más depende su rendimiento del contexto familiar”. (p. 30)

En el contexto de la OCDE, los datos mostraban que “posponer cuatro años la introducción de itinerarios reducía un cuarto del impacto del contexto familiar en las puntuaciones de las pruebas”. (p. 30)

Dentro de Alemania

Woessmann se plantea si las comparaciones internacionales pueden distorsionar la medida, al introducir factores como la lengua o la cultura.

Los distintos *lander* de Alemania aplican de forma diferente la agrupación del alumnado en función del rendimiento, variando el curso en que se introduce (4º o 6º), así como el número de itinerarios.

Al comparar la asociación entre los resultados de cada alumno y su contexto socioeconómico, se comprueba que esta es menor en el caso de Brandenburgo y Berlín (los *lander* que introducen los itinerarios más tarde):

“También en Alemania, se cumple que la igualdad de oportunidades para los niños de entornos desfavorecidos es mayor cuando el *tracking* se produce más tarde”. (p. 31)

Además, en los estados con menor número de tipos de escuela (dos en vez de tres), la oportunidad para el alumnado perteneciente a entornos desfavorecidos es significativamente mayor, sin que se resienta el rendimiento medio:

“Estadísticamente no existe asociación significativa entre la edad del primer *tracking* y el nivel medio de rendimiento”. (p. 32)

Conclusiones

1. La enseñanza en la L1 del alumno es una recomendación expresa de la UNESCO que plantea que la lengua materna constituye el medio natural para que el alumno observe el entorno cultural, para facilitar la alfabetización; así como para vincular las experiencias de casa y la escuela.
2. Optar por modelos de inmersión o AICLE a edades tempranas aumenta el riesgo de los niños vulnerables, al ponérselo más difícil a quien más difícil lo tiene.
3. Incluso cuando los programas de Inmersión o de Secciones Lingüísticas se introducen en la educación secundaria, permanece el problema de cómo afecta a la equidad social, al favorecer fenómenos de elitismo y segregación social.
4. El alumnado de entornos favorecidos es quien realmente se beneficia de estos programas ya que:
 - Los recursos educativos se concentran en estos alumnos.
 - Se produce un “descreme” del sistema al concentrar en los mismos centros o aulas al alumnado más favorecido.
5. El alumnado desfavorecido se ve perjudicado al concentrarse en aulas, centros o programas “ordinarios” con una mayor diversidad, menores expectativas y menores probabilidades de éxito educativo.
6. En Francia, Luxemburgo y Canadá se han elaborado informes, de forma rigurosa e independiente, como base para el debate social y la toma de decisiones.
7. Luxemburgo ha puesto en cuestión el modelo trilingüe por sus repercusiones sobre los resultados académicos de su diversa población.
8. Francia ha acordado la supresión de las Secciones Lingüísticas por elitistas y ha democratizado el acceso a la L3 mediante su introducción generalizada en el curso equivalente a 1º de la ESO.
9. Equidad y excelencia pueden ir de la mano cuando los sistemas educativos tienen como objetivo declarado mejorar los resultados de todos y no solo de unos pocos.
10. Cuanto más itinerarios existen en los sistemas educativos y más temprano se realiza la segregación o *tracking*, peor para la equidad.
11. La introducción de medidas preventivas de atención temprana es esencial para la consecución de sistemas igualitarios, que aseguren la calidad para todos.



Hablemos de Madrid

1. Es imprescindible hacer hincapié en el dominio académico de la L1 por parte de todo el alumnado, dedicando los recursos actualmente dedicados al PBCM a introducir medidas que aseguren el dominio del lenguaje oral y de la lectoescritura en los primeros años de primaria (ratios más bajas, individualización de la enseñanza, apoyos preventivos...)
2. Asegurar que las mejoras dentro del sistema educativo lo son para todos. Si no es así, priorizar a los menos favorecidos, al alumnado con n.e.e. y a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.
3. El modelo de enseñanza de lenguas extranjeras deberá estar disponible para todo el alumnado de la Comunidad de Madrid, eliminando cualquier *tracking* o agrupación segregada, como las secciones.
4. Introducir medidas que aseguren la equidad e inclusión en cualquier programa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, teniendo como finalidad la mejora de la comunicación en todas las personas y diseñando programas específicos de apoyo para quienes tengan más dificultad.
5. Apostar por un modelo de intervención temprana ante las dificultades de aprendizaje centrado en el alumnado vulnerable, dotándolo de los recursos humanos y económicos necesarios siguiendo los modelos de Finlandia o Singapur.
6. Con el fin de maximizar los efectos compensadores del sistema educativo, posponer todo lo posible la introducción de la L2 como lengua vehicular, al ser un factor añadido de dificultad.
7. Poner fin a la doble tutoría, recuperando la figura del tutor en primaria como profesor/a de referencia de un grupo clase que imparte la mayor parte de las asignaturas, da continuidad a los aprendizajes y colabora en el desarrollo de hábitos, proporcionando un ambiente de confianza y tranquilidad. Deberá permanecer con el grupo al menos 18 horas lectivas semanales.
8. Salir del agujero negro que ha supuesto la introducción del PBCM e iniciar un debate social sobre una verdadera mejora del sistema educativo y los factores que la favorecen (p. ej. intervención preventiva sobre los problemas de aprendizaje, formación del profesorado, mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, rejuvenecimiento de las plantillas de los centros, ratios en las primeras etapas y en entornos desfavorecidos...).

De forma inmediata

8. En los institutos de Educación Secundaria con PBCM, crear grupos mixtos de alumnos de Programa y de Sección que se mantendrán en las mismas aulas en las asignaturas impartidas en español.
9. Derogar la obligación de realizar la hora de tutoría en inglés en la Sección.
10. En las Secciones Lingüísticas de alemán y francés de los IES, crear grupos mixtos de alumnado de Sección y de la vía ordinaria que se mantendrán en las mismas aulas en las asignaturas impartidas en español.

Realización de un estudio

11. Realizar una investigación para contrastar si los problemas expuestos a lo largo del capítulo se repiten en la Comunidad de Madrid en los diferentes modelos de enseñanza AICLE. Esta evaluación debería abordar los siguientes factores:



- En relación con la posible segregación por motivos socioeconómicos:
 - En primaria: Analizar las características académicas y de composición social del alumnado que asiste a centros del programa bilingüe y a CEIP ordinarios. Analizar estas características en el caso de organizar grupos homogéneos por el nivel de inglés dentro de los CEIP.
 - En secundaria: Analizar las características académicas y de composición social del alumnado que asiste a los diferentes itinerarios del mismo centro tanto en el Programa Bilingüe como en las Secciones Lingüísticas.
 - Analizar si dentro de un mismo instituto el alumnado de la Sección Bilingüe disfruta de ratios más reducidas (número de alumnos por aula) que el alumnado de Programa. Lo mismo entre el alumnado de Secciones Lingüísticas y el de la vía ordinaria.
 - Investigar si el dominio de los contenidos de las asignaturas que se imparten en la L2 requiere un apoyo suplementario por parte de las familias y, por lo tanto, prima a aquellos alumnos con familias con más recursos con respecto a aquellos procedentes de familias con menores recursos.
- En relación con la posible segregación del alumnado de compensatoria, con n.e.e. y con dificultades de aprendizaje:
 - Analizar el porcentaje de alumnado con necesidades especiales y de compensatoria existente en los colegios bilingües y en los colegios ordinarios. Lo mismo en los institutos de secundaria entre los diferentes programas.
 - Investigar cómo está influyendo la introducción temprana de la L2 en las asignaturas no lingüísticas en el alumnado con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje (p.ej. en el acceso a la lectoescritura):
 - ¿Qué problemas han surgido con este alumnado?
 - ¿Qué medidas se están adoptando?
 - Conocer las respuestas concretas que se dan al alumnado que tiene dificultades con el inglés como medio de enseñanza a lo largo de la educación primaria.
 - Analizar cómo se interviene en primaria con quienes entran en el Programa Bilingüe de forma sobrevenida, p.ej., por traslado de domicilio.
 - Recabar datos sobre si los centros invitan a las familias con niños con n.e.e. a buscar otro centro.
- En relación con la asignación de recursos:
 - Cuantificar la evolución, a lo largo de estos años, en las partidas destinadas a la compensación educativa (incluyendo los diferentes programas de becas); así como la dedicada a l alumnado con necesidades educativas especiales.
 - Contrastar estas cantidades y su evolución con las de los diferentes programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Bibliografía

- AAVV (2015a). L'apprentissage de l'allemand menacé, les classes européennes également. *Loractu* 20.04.2015. Recuperado el 28.04.2015 de <http://loractu.fr/france/9983-l-apprentissage-de-l-allemand-menace-les-classes-europeennes-egalement.html>
- AAVV (2015b). La Réforme du Collège 2016. *Clair. Cours et Options Langues Vivantes*. Recuperado el 28.04.2015 de <http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/langues-vivantes>
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: Literature review*. Publicación comisionada por la UNESCO. UNESCO. Recuperado el 6.12. 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>
- Benson, C. (2002). Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (6), 303-317.
- Benson, C. (2004). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Estudio Comisionado por EFA Global Monitoring Report 2005, *The Quality Imperative*. UNESCO. Recuperado el 8.12. 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632E.pdf>
- Benson, C. (2005). *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. y MacSwan, J. 249-258. Recuperado el 8.12. 2015 de <http://www.lingref.com/isb/4/019ISB4.PDF>
- Benson, C. (2009). Pedagogical principles and multilingual education: Contradictions and new directions for research and practice. *Multilingualism, Regional & Minority Languages: Paradigms for 'Languages of the Wider World'* 16-17 abril 2009 SOAS, University of London. Recuperado el 8.12.2015 de <https://www.soas.ac.uk/lwvcetl/events/conference/multiconf2009/file51918.ppt>
- Budginaitė, I., Siarova, H., Sternadel, D., Mackonytė, G. y Spurga, S. (2016). Políticas and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7. *NESET II report*. Publications Office of the European Union. Recuperado el 21.03.2017 de <https://bookshop.europa.eu/en/policies-and-practices-for-equality-and-inclusion-in-and-through-education-pbNC0415452/>
- Cebolla Boado, H. (2016). El 'efecto mes de nacimiento': preguntas y algunas respuestas. *Eldiario.es* 10.10.2016. Recuperado el 11.10.2016 de http://www.eldiario.es/piedrasdepapel/efecto-mes-nacimiento-preguntas-respuestas_6_568053207.html
- Charbonnier, D. y Goursolas, J. M. (2014). *Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège. Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Recuperado el 28.12.2015 de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/08/1/2014-083_bilangues_et_SELO_412081.pdf
- Chong, M. D. (coord.) (2014). *The state of French second-language education programs in Canada*.



Report of the Standing Committee on Official Languages. Parlamento de Canadá.

Comisión Europea (2013). *European Survey on Language Competences. Malta Report.* Unión Europea. Recuperado el 22.2.2014 de <https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/SurveyLang%20Malta%20Report.pdf>

Consejo de Europa (2006). *Profil de de la politique linguistique éducative Grand-Duché de Luxembourg.* Strasbourg/Luxembourg: Division des Politiques linguistiques. Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Recuperado el 20.10.2015 de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Luxembourg_FR.pdf

Consejo de Europa (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success.* Consejo de Europa. Recuperado el 20.2.2015 de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105

Consejo de Europa (2015). *Language Education Policy Profile: Malta.* Language Policy Unit Education Policy Division, Education Department / DGII Council of Europe. Recuperado el 20.08.2015 de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile-Malta_final2015_EN.pdf

Consejo de Europa (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive. Document de synthèse.* Consejo de Europa. Recuperado el 26.9.2017 de <https://rm.coe.int/lutter-contre-la-segregation-scolaire-en-europe-par-l-education-inclus/1680743839>

Croll, J. y Lee, P. (2008). *A comprehensive review of French second language programs and servi-*

ces within the anglophone sector of the New Brunswick Department of Education. New Brunswick Department of Education. Recuperado el 1.12.2014 de

<http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/FSL%20Report.pdf>

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoth Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education.* (pp. 34-47). Katoth Gakuen. Recuperado el 16.04. 2016 de <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/CUMMINS/CUMMINS.PDF>

Duquette, C. y Land, M. (2013?). *Strategies for teaching reading to English language learners with learning disabilities* [Página web].

LD@school. Learning Disabilities Association of Ontario (LDAO) Recuperado el 23.04.2016 de <http://ldatschool.ca/literacy/strategies-for-teaching-reading/>

EducaMadrid (2015). ¿Quién decide si los alumnos entran en la Sección o en el Programa de un instituto bilingüe? *Consejería de Educación, Juventud y Deporte.* Recuperado el 27.09.2015 de <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/preguntas-frecuentes>

Ferjan Ramirez, N. y Kuhl, P. K. (2016). *Bilingual Language Learning in Children.* Presented at the Regional Summit on Dual Language Learners, co-organizado por the White House, Invest in Us, and Too Small to Fail. Recuperado el 12.10.2016 de http://ilabs.washington.edu/sites/default/files/Ramirez_WhiteHouse_Paper.pdf

FNBE (2004). *National Core Curriculum for Basic Education 2004. Part I: Index and chapters 1–6.* Finnish national Board Education. Recuperado el

1.2.2016 de

http://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf

Gómez Fernández, R. (2015). El trilingüismo idealizado y el uso de lenguas no oficiales en la escuela luxemburguesa. *Lengua y migración* 7: 2, 75-108.

Grenet, J. (2009). La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles? Une évaluation sur données françaises. *Revue économique* 3/2010 (Vol. 61) 589-598. Recuperado el 20.10.2016 de <http://www.cairn.info/revue-economique-2010-3-page-589.htm>

Horner, K. y Weber, J-J. (2008). The language situation in Luxembourg. *Current Issues in Language Planning* 9/1, 69-128.

Hutchins, A. (2015) Just say 'non': The problem with French immersion. *Macleans* 22.03.2015. Recuperado el 20.06.2016 de <http://www.macleans.ca/education/just-say-non-the-problem-with-french-immersion/>

Huxley, T. (2009). The New Brunswick experience in doing right by all the students. *Teachers Outside the Box*. Recuperado el 23.11.2016 de <https://sdscaiff.wordpress.com/2009/04/08/new-brunswick-and-fsl/>

Jarraud, F. (2013). Comment l'Education nationale fabrique la ségrégation scolaire. *L'Expresso*, 21.06.2015. Recuperado el 20.06.2016 de <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/06/21062013Article635073963547818230.aspx>

Juffermans, K. (2013). *Trilingual education in Luxembourg: A model for Brussels?* Plan Marnix. Recuperado el 20.12.2015 de http://www.marnixplan.org/IMG/pdf/kasper_juffermans_mp_inaugural.pdf

Janette Klingner, J., Boelé, A., Linan-Thompson, S. y Rodriguez, D. (2014). Essential components of special education for English language learners with learning disabilities. *DLD Position Statement 2 – March 2014*. Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. Recuperado el 23.04.2016 de http://s3.amazonaws.com/cmi-teaching-ld/assets/attachments/179/DLD_PP-1_ELL-LD-2014.pdf?1395418316

Leseman, P. P. M. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. OCDE. Recuperado el 20.10.2015 de <http://www.oecd.org/education/school/1960663.pdf>

Lorenzo F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Editorial Síntesis.

Martinez García, J. S. (2014). Equidad y élite. *El País* 1.04.2014. Recuperado el 29.11.2016 de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/01/actualidad/1396374385_539515.html

MEER (2016). *Stratégie langues vivantes*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Recuperado el 09.05.2016 de <http://www.education.gouv.fr/cid97827/strategie-langues-vivantes.html>

Mustafa, Z. (2012). Pakistan ruined by language myth. *The Guardian* 10.01.2012. Recuperado el 25.11.2016 de <https://www.theguardian.com/education/2012/jan/10/pakistan-language-crisis>

Mustafa, Z. (2015). *The tyranny of language in Education: the problem and its solution*. Oxford University Press.



Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradoxes*. Routledge.

O'Brien, B. A., Yin, B., Li, L., Zhang, D., Chin, C. F., Zhao, S. y Vaish, V. (2014). *Bilingualism, literacy and reading achievement* (NIE Working Paper Series No. 4). Singapore: National Institute of Education. Recuperado el 17.01.2017 de http://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-working-papers/niewp4_for-web_v2.pdf?sfvrsn=2

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do. student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Recuperado el 18.03.2015 de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

OECD (2014). ¿Está relacionada la agrupación y selección de estudiantes en distintos centros educativos con su motivación para aprender? *Pisa in Focus 39*. Recuperado el 17.07.2015 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n39-esp--v3revisado.pdf?documentId=0901e72b81b30571>

OECD (2016). *Low-performing students. Why they fall behind and how to help them succeed*. PISA. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>

Perras, C. (2014). *Language acquisition difficulty or learning disability? How to differentiate and support English language learners with a learning disability* [Página web]. LD@school. Learning Disabilities Association of Ontario (LDAO). Recuperado el 23.04.2016 de <http://ldatschool.ca/literacy/language-acquisition-difficulty-or-learning-disability/>

Piquemal, M. (2016). Pourquoi les classes bilingues seront en grande partie maintenues. *Liberation* 21.01.2016. Recuperado el 09.05.2016 de <http://www.liberation.fr/france/2016/01/21/pourquo>

[i-les-classes-bilingues-seront-en-grande-partie-maintenues_1428032](#)

Redinger, D. (2010). Language planning and policy on linguistic boundaries. *Publications of the Forum for Research on the Languages of Scotland and Ulster 1*, 89-105. Recuperado el 20.11.2015 de <https://www.abdn.ac.uk/pfrlsu/documents/Redinger,%20Language%20Planning%20and%20Policy%20on%20Linguistic%20Boundaries.pdf>

Roseberry-McKibbin, C. y Brice, A. (2016). *Aprendizaje del Inglés como Segundo Idioma. Qué es "normal", qué no lo es* [Página web]. American Speech-Language-Hearing Association. Recuperado el 20.04.2016 de <http://www.asha.org/public/speech/development/easl/>

Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen, P. H. y Hautamäki, J. (2010). *Individualized service provision in the New Welfare State: Lessons from special education in Finland*. Informe preparado para SITRA. Recuperado el 25.08.2015 de http://www2.law.columbia.edu/sabel/papers/Individualized%20Service%20Provision_all%20in.doc

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. Ed. Teachers College Press.

Shaw, B., Menzies, L., Bernardes, E., Baars, S., Nye P. y Allen, R. (2016). *Ethnicity, Gender and Social Mobility*. Social Mobility Commission. Recuperado el 2.01.2017 de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/579988/Ethnicity_gender_and_social_mobility.pdf

Sinay, E. (coord.) (2010). *Programs of choice in the TDSB: Characteristics of students in French Immersion, Alternative Schools, and other specialized schools and programs*. Toronto District School Board. Recuperado el 20.06.2016 de <http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/community/commu>

[nity%20advisory%20committees/fslac/support%20staff/programsofchoicestudentcharacteristics.pdf](http://www.fslac.org/committees/fslac/support%20staff/programsofchoicestudentcharacteristics.pdf)

Spear-Swerling, L. (2006). *Learning disabilities in English language learners* [Página web]. LD online. The educators' guide to learning disabilities and ADHD. Recuperado el 25.04.2016 de http://www.ldonline.org/spearswerling/Learning_Disabilities_in_English_Language_Learners

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21. (pp. 360-407).

Tan, C. y Pak, T. N. (2011). Functional differentiation: A critique of the bilingual policy in Singapore. *Journal of Asian Public Policy* 4, 3: 331–341.

The Straits Times (2013). Budget 2013: More programmes to help students who are weak in English, maths. *The Straits Times* 13.03.2013. Recuperado el 17.01.2017 de <http://www.straitstimes.com/singapore/budget-2013-more-programmes-to-help-students-who-are-weak-in-english-maths>

Thuneberg, H. (2008). *Special support in education. Finland in Pisa-studies, reasons behind the results*. Recuperado el 18.06.2015 de <http://documents.tips/documents/special-support-in-education-finland-in-pisa-studies-reasons-behind-the-results.html>

Tucker, G.R. (1999). *A global perspective on bilingualism and bilingual education*. ERIC Digest EDO-FL-99-04. Agosto 1999. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Center for Applied Linguistics. Recuperado el 12.02.2015 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.532.7448&rep=rep1&type=pdf>

Turnbull, M. (1999). Second language education in Canada: A focus on Core French in elementary

schools. En Curtain H. y Nikolov, M. *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. pp. 173-157. Recuperado el 16.03.2015 de <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/47/Default.aspx>

UNESCO (2016). Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender? Documento de Política, 24. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. UNESCO. Recuperado el 3.03.2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243713S.pdf>

UNESCO (2017). *Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna*. UNESCO. Recuperado el 21.02.2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247320S.pdf>

Vujcich, D. (2013). *Policy and practice on language of instruction in Ethiopian schools. Findings from the Young Lives School Survey*. Young Lives. Recuperado el 16.02.2017 de http://www.younglives-ethiopia.org/files/working-papers/wp108_vujcich_ethiopia

Willms, J. D. (2008). *The case for universal French instruction*. Canadian Research Institute for Social Policy. Recuperado el 21.05.2014 de <http://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/The-Case-for-Universal-French-Instruction.pdf>

Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: a review. *CESifo DICE Report* 7 (1), 2009, 26-34. Recuperado el 6.06.2016 de <http://www.cesifo.de/pls/guestci/download/CESifo%20DICE%20Report%202009/CESifo%20DICE%20Report%201/2009/dicereport109-rr1.pdf>



La experiencia de New Brunswick

Hacia un debate social informado



El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid se ha implantado sin realizar un programa piloto, sin evaluación y sin debate social sobre las consecuencias de su aplicación sobre el sistema educativo.

El caso de la provincia canadiense de New Brunswick (una de las diez provincias de Canadá en las que el inglés y el francés son lenguas oficiales) ofrece una interesante experiencia en relación con el debate generado en relación con la edad de inicio del programa de inmersión en francés para los estudiantes cuya primera lengua es el inglés. Y, como consecuencia, se ha modificado la edad del Programa de Inmersión Temprana en Francés.

Como veremos, se plantean tres temas importantes:

- *¿Qué factores deben tenerse en cuenta en la evaluación de los programas?*
- *¿Qué efectos tienen los diferentes programas de inmersión en francés sobre la segregación en el sistema educativo?*
- *¿Cómo asegurar que en el debate no se sobrerrepresentan las opiniones de las familias con más recursos?*

Presentamos de forma resumida el debate y analizamos los diferentes informes elaborados por el Departamento de Educación, así como el estudio clave elaborado por Douglas Willms.

1. UN DEBATE SOCIAL DE LARGA DURACIÓN

New Brunswick es la única provincia oficialmente bilingüe de Canadá. A lo largo de las últimas décadas se ha producido un intenso debate social sobre el curso en el que debe comenzar la inmersión en francés, lo que ha provocado una enconada polémica y varios cambios legislativos.

En un informe elaborado en 1993 por el Departamento de Educación de New Brunswick, en relación con el punto de inicio se señala:

Han existido numerosos estudios sobre la cuestión de la edad óptima con muy poca evidencia concluyente que apoye las ventajas de una edad de inicio sobre otra. (citado en Croll y Lee, 2008: 38)

Pocos años después, Elizabeth Murphy –profesora en la Facultad de Educación en la *Memorial University of Newfoundland*–, en su análisis de la investigación sobre el tema concluía:

En resumen, aunque el debate sobre este tema aún no está cerrado, podemos afirmar que la mayor parte de la evidencia empírica no apoya la hipótesis de que un momento de comienzo más temprano correlacione con un mayor nivel de competencia que un momento de comienzo más tardío. La evidencia reciente ha refutado los planteamientos iniciales de una supuesta superioridad neuronal del cerebro de los niños pequeños con respecto al aprendizaje de idiomas.

De hecho, una cantidad sustancial de evidencia sugiere que, como consecuencia de que los alumnos mayores son más eficaces aprendiendo, pueden tener ventaja sobre los estudiantes más jóvenes en relación al aprendizaje de idiomas. Sin embargo, los resultados no son concluyentes y todavía no está claro si esta ventaja (si es que verdaderamente existe) es cierta para todos o sólo para algunos aspectos del aprendizaje del lenguaje. (Murphy, 2001)

2007: el informe de Croll y Lee

Es en este contexto cuando, en julio de 2007, Kelly Lamrock, como ministro de Educación perteneciente al Partido Liberal, encargó a James Croll y Patricia Lee un informe que revisara el funcionamiento de los diferentes programas en vigor destinados a la enseñanza del francés como segunda lengua.

Croll era profesor emérito en la facultad de educación de la Universidad de New Brunswick (UNB) y colaboró en la creación del *Learning Centre for children with learning difficulties* del que fue director entre 1982 y 1988. Lee era presidenta del Consejo de Educación del Distrito 16.

Uno de los hallazgos más destacados del informe fue que un elevado número de alumnos estaba abandonando el programa de *Inmersión Temprana en Francés* que comenzaba en primero de primaria; y que pocos aprendían adecuadamente la lengua. Pero la primera de las conclusiones era demoledora:

A pesar de las diferentes características encomiables que hacen recomendable el *Programa de Inmersión Temprana en Francés* para muchos estudiantes, las tasas de permanencia, los niveles de rendimiento alcanzados, los datos de sostenibilidad y los costes plantean con toda claridad que no es un programa adecuado para la mayoría de los estudiantes de New Brunswick. (Croll y Lee, 2008: 98)

Además de ser un programa muy caro desde el punto de vista de la inversión económica:

Este programa, debido en gran parte al descenso del número de niños inscritos, junto con las altas tasas de abandono y el creciente número de matrículas en el *Programa de Inmersión Tardía en Francés*, se está convirtiendo en un programa extremadamente costoso y no auto-sostenible.



Siguiendo las conclusiones del informe, el Departamento de Educación propuso, en marzo de 2008, la abolición del programa y la adopción generalizada de un *Programa de Inmersión Tardía* que debería comenzar en 6º de primaria.

La respuesta de las familias favorables a la inmersión

Sin embargo, parte de las familias afectadas lanzó una campaña en defensa del inicio de la inmersión en primero, apoyándose en la falta de debate con la que se había tomado la decisión y llevando el asunto a los tribunales.

Frente a esta resistencia, los críticos con la inmersión mantenían que, aunque el programa de *Inmersión Temprana en Francés* era una elección popular y el único programa en que aumentaba la matrícula, esto no significaba necesariamente que estuviera funcionando. Denunciaban que era un intento de algunas familias por crear entornos elitistas financiados con fondos públicos (ver Anexo). De hecho, en el informe se hacía constar el trabajo como *lobby* de presión llevado a cabo por la asociación que formaron las familias favorables a la inmersión temprana.

En junio de 2008, una sentencia judicial daba la razón a las familias que apostaban por la inmersión temprana, al no haberse respetado los plazos para el debate antes de tomar la decisión.

En agosto del mismo año se alcanzaba una solución de compromiso en la que se posponía la edad de inicio de la inmersión a 3º de primaria y se incluía un sistema universal para los niños desde *Kindergarten* (5 años) a 2º de primaria, en el que se debía introducir el francés en módulos de educación artística, canciones y juegos. Los alumnos que no participaran en esta modalidad accederían a un curso intensivo de francés en 5º de primaria.

2008: la investigación de Willms

J. Douglas Willms es profesor de la Universidad de New Brunswick donde dirige el *Canadian Research Institute for Social Policy* y ostenta la Cátedra de Investigación en Desarrollo Humano.

En abril de 2008, publicó en la revista *Policy Options* una investigación donde analizaba los datos del programa de Inmersión Temprana en Francés en New Brunswick y llegaba a la conclusión de que la inmersión estaba segregando a los estudiantes. La investigación ayudó a centrar el debate, proporcionando potentes argumentos a los sectores sociales y educativos que cuestionaban la Inmersión Temprana.

Willms pone de relieve varias segregaciones que caracterizan al programa de Inmersión Temprana en Francés en comparación con el ordinario – impartido totalmente en inglés, la L1 de los niños (Willms, 2008):

- Mayor número de niñas que de niños.
- Menor porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales y de alumnado con mal comportamiento.
- Mayor porcentaje de alumnado de entornos socioeconómicamente favorecidos y con más competencia.

Y afirma que los problemas de segregación planteados por la Inmersión Temprana no se pueden solucionar añadiendo más recursos, sino que son estructurales.

Para acabar, llega a una conclusión clave para un sistema educativo equitativo: la “elección escolar no es un derecho cuando tiene un efecto negativo sobre la provisión educativa de otros niños, especialmente aquellos que son más vulnerables”.

2011: el informe de Lockyer y Robichaud

En octubre de 2011, el Ministerio de Educación encargó un nuevo informe centrado en el punto de entrada para la inmersión temprana, que fue dirigido por dos antiguos ministros de educación (James E. Lockyer y Elvy Robichaud) y cuya metodología se basaba en la consulta pública y en entrevistas con profesores y responsables administrativos.

El informe recomendaba adelantar nuevamente el punto de entrada a primero de primaria. Sin embargo, la decisión de los responsables educativos fue mantener el punto de entrada en 3º para el curso 2012-2013, señalando que:

Aunque las recomendaciones del informe plantean un retorno al punto de entrada en 1º de primaria, hay muchas recomendaciones planteadas en el informe que deben revisarse cuidadosamente antes de tomar una decisión que vaya en esta dirección. (CBC News, 2012)

De 2014 hasta el presente

Posteriormente, el punto de entrada al programa de inmersión continuó siendo objeto de debate político y en 2014 el líder laborista Brian Gallant se comprometía a reintroducirlo en primero de primaria si ganaba las elecciones.

Por otro lado, el debate de New Brunswick fue recogido en el informe sobre el “Estado de los programas educativos del Francés como segunda lengua” elaborado por la Comisión de Lenguas Oficiales del Parlamento de Canadá, que se desarrolló durante el año 2013 y fue publicado en 2014.

En el curso 2015-2016, New Brunswick ofreció tres opciones de programas educativos para los

alumnos que aprenden francés (Making the Choice on Learning French, 2015):

- Todos los alumnos en los distritos escolares de habla inglesa comienzan la escuela, desde *Kindergarten* hasta 2º, con el programa *Inglés Prime*. Durante estos años, los alumnos participan en una variedad de experiencias que les exponen a la lengua y cultura francesa con el fin de desarrollar su interés por el aprendizaje de una segunda lengua, dedicando 30 minutos a la semana a participar en estas experiencias.
- Al acabar 2º de primaria se puede elegir entre las siguientes opciones: permanecer en el programa *Inglés Prime* (con Francés Pre-Intensivo en 4º) o entrar en el *Programa de Inmersión Temprana en francés*.
- Al finalizar 5º de primaria es posible otra elección: continuar en *Inglés Prime* (con Francés Post-Intensivo) o incorporarse al *Programa de Inmersión Tardía en francés*.

2. EL INFORME DE 2008

Estructura y metodología

El informe que fundamenta la decisión de posponer la inmersión lleva por título *A Comprehensive review of French Second Language programs and services within the Anglophone Sector of the New Brunswick Department of Education* [Una revisión integral de programas y servicios de Francés como Segunda Lengua dentro del sector de habla inglesa del Departamento de Educación de New Brunswick].

En su primera parte se recoge la historia de la enseñanza del francés como segunda lengua desde 1968 y se explica el proceso de elaboración de los programas de enseñanza.



En la segunda parte se da una visión general, a partir de las opiniones de los entrevistados y de datos procedentes de estadísticas oficiales.

En la tercera, se procede a realizar una evaluación cualitativa y cuantitativa de los diferentes programas en funcionamiento, prestando especial atención a la capacidad de los programas para “mantener” a los alumnos, a los efectos sobre la segregación del alumnado; así como a su rendimiento académico y a su aprendizaje del francés. Por último, se abordan los aspectos económicos relacionados con la financiación de los diferentes programas.

Con respecto a la metodología, el informe fue elaborado mediante una amplia consulta con la comunidad educativa (1.950 profesores y 450 p/ madres) y una revisión bibliográfica.

Resultados

Entre los datos de interés aportados por el informe, encontramos los siguientes:

- De los 1.469 alumnos que comenzaron el programa de inmersión temprana en el año 1.995, solo uno de cada tres completó el programa. Todavía un porcentaje menor, inferior al 16%, alcanzó el objetivo declarado del programa de adquirir una competencia lingüística “avanzada”.
- Cerca del 93% de los niños con necesidades educativas especiales están en el *Programa Core* (ordinario en inglés), en el que se dan algunas horas de francés. Los niños con NEE solo eran el 4.6% del total de alumnos en el *Programa de Inmersión en francés*, pero eran el 23.6% de los niños del *Programa Core*. Se puede apreciar fácilmente la homogeneidad de las clases del *Programa de Inmersión en francés* y la heterogeneidad de las aulas del *Programa Core*.

- Comparando los resultados en las pruebas de evaluación externas, la puntuación media en el *Provincial Reading Attainment* [Nivel de Logro Provincial] realizado en 2º de primaria a los estudiantes del *Programa Core* (69.29) era mayor que la de los alumnos del *Programa de Inmersión* (68.23). El *Programa Core* producía mejores resultados en términos de logro medio y un mayor número de estudiantes que alcanzaban el Nivel de Logro Provincial.
- El informe recoge la opinión de muchos profesores que afirman, en base a su experiencia, que la inmersión temprana es positiva. Pero también cita investigaciones que han encontrado que los alumnos que comenzaban la inmersión temprana acababan con una competencia lingüística que no era mejor que las de quienes empezaban más tarde.
- Desde el punto de vista económico, la eficiencia del *Programa de Inmersión Temprana* era muy baja.

Pero quizá uno de los temas donde el informe es más contundente es en el de la segregación social producida por el programa:

Olson y Burns señalan que la Inmersión en Francés se entiende mejor si se analiza ‘de forma funcional como un proceso de identificación de clase’ Estos autores explican que los niños que participan en el *Programa de Inmersión en Francés* son una élite no sólo en términos de entorno socio-económico, sino también en la selección que se produce cuando los niños ‘problemáticos’ y ‘con dificultades para el aprendizaje de la lengua’ son ‘expulsados’ de los grupos de inmersión: ‘el efecto, si no la intención, ha sido generar una cohorte de élite’. A juzgar por los datos presentados en esta sección del informe de la Comisión, la afirmación de elitismo hecha por Olson y Burns ha sido profética en relación con la experiencia de New Brunswick. (Croll y Lee, 2008: 63)

Desde el punto de vista económico la eficiencia del Programa de Inmersión Temprana era muy baja

Resulta especialmente interesante la opinión positiva (p. 64) sobre otro de los programas en funcionamiento, el *Intensive French* (Francés Intensivo). Este programa consiste en un enriquecimiento del programa *Core* en los cursos 5º o 6º, momento en el que el francés como Segunda Lengua (FSL) se presenta de forma intensiva (ocupando aproximadamente el 70% de la jornada escolar) en un período concentrado de tiempo (cinco meses). Durante los restantes cinco meses del curso, los alumnos dan el currículo normal en un formato comprimido.

Una de las principales fortalezas de este programa es su coherencia en términos de mantenimiento de la matrícula y el nivel de competencia que consiguen los estudiantes: “¡el programa Intensivo de Francés produce resultados excepcionales!”. (Croll y Lee, 2008: 69)

Otra de las fortalezas es el coste de oportunidad que proporciona el programa Francés Intensivo. La idea es qué se deja de hacer por invertir en el programa de Inmersión Temprana, partiendo de que la concentración de recursos en este programa favorece especialmente a los alumnos de entornos socioeconómicos más favorecidos. Entre las conclusiones del estudio encontramos:

La introducción en 5º curso de la inmersión en francés en el currículo de educación anglófona, permite que los ahorros se redirijan a otras áreas en los cursos 1º a 4º, permitiendo proporcionar un renovado énfasis al aprendizaje de la lectoescritura y de las matemáticas, así como proporcionando más tiempo y medios para la educación artística, la educación musical y la educación física. (Croll y Lee, 2008)

Croll y Lee concluyen que la introducción de la lengua francesa a todos los estudiantes de New Brunswick en 5º de primaria por medio del programa Francés Intensivo permitiría que el Programa *Core* revisado o enriquecido y el Programa de Inmersión Tardía mejorado comenzaran

en 6º y continuaran hasta 12º; y que los ahorros obtenidos como consecuencia de posponer el punto de inmersión se redirigieran a otras áreas en los cursos 1º a 4º de primaria.

Recomendaciones

Las recomendaciones del informe abordaban aspectos sobre el punto de inicio del programa, así como sobre la formación y selección del profesorado. Entre ellas destacamos:

- Recomendación 1: Que toda la programación del francés como Segunda Lengua para los angloparlantes comience en 5º curso con Francés Intensivo.
- Recomendación 1c: Que todas las clases de 5º curso en la modalidad de Francés Intensivo tengan un mínimo absoluto de 270 horas de enseñanza en francés. Y siguiendo, o a veces precediendo, al período intensivo, otras 45 horas de enseñanza, lo que sumaría un total de 315 horas en francés durante el curso académico.
- Recomendación 2: Que la Inmersión Tardía, con inicio en 6º de primaria, se adopte como único programa de Inmersión en francés para los alumnos anglófonos en New Brunswick.

3. EL INFORME DE 2012

Estructura y metodología

El informe lleva por título *Report of the French Second Language Task Force* y consiste en una escueta publicación con un total de 21 páginas, elaborado por un equipo compuesto por James E. Lockyer, Elvy Robichaud, Paul-Émile Chiasson y Linda Lowther.

Fue encargado por el Ministerio de Educación con los siguientes objetivos:



- “Proporcionar sugerencias/opciones para mejorar los resultados y los programas de Inmersión Temprana en francés, sea en el punto de entrada en 1º o en 3º, dependiendo de la opción recomendada y aceptada por el Gobierno.
- Consultar con el *Comité Asesor Ministerial sobre la Revisión del Francés como Segunda Lengua*, tanto antes de realizar consultas públicas como una vez completadas las recomendaciones preliminares.
- Revisar los datos existentes sobre los resultados del alumnado para los puntos de entrada en 1º y 3º.
- Llevar a cabo una consulta pública sobre el punto de entrada para la inmersión en francés temprano en nombre del Gobierno de Nueva Brunswick.
- Revisar los informes y materiales presentados al Gobierno sobre la cuestión.
- Entregar un informe final al Ministerio de Educación y Desarrollo Infantil Temprano el 31 de enero de 2012”. (Lockyer y Robichaud, 2012: 1)

Los expertos decidieron reconfigurar los objetivos del trabajo para contestar a solo dos preguntas:

- ¿Qué es mejor para el niño que quiere aprender una segunda lengua: comenzar en 1º o 3º?
- ¿Qué quieren las familias?

Se llevaron a cabo encuentros públicos durante dos meses en 11 escuelas, en los que participó una muestra del profesorado que incluía a maestros y directores de cada centro (un total de 173 participantes). También se entrevistó a 43 alumnos, principalmente de bachillerato, aunque también de los cursos 3º, 4º y 5º.

Los encuentros se llevaron a cabo siguiendo la metodología *World Café* con la idea de asegurar que todo el mundo expresara su opinión.

Así mismo, se abrió un cuestionario en la web durante un período de 6 semanas en el que participaron más de 350 personas, de los cuales menos de la mitad tenían niños en los Programa de Inmersión.

Por último, se llevaron a cabo entrevistas con los responsables ministeriales, así como con antiguos ministros y expertos, entre los que destacaban Wilms, Dicks y Sherman.

Se puede considerar la muestra de profesorado y alumnos como limitada y también como escasa la participación en el cuestionario web. Los propios autores plantean dudas sobre si quienes contestaron la encuesta vivían realmente en New Brunswick.

Resultados

La investigación se concreta en un breve resumen de la situación vivida por el bilingüismo hasta el presente, junto con algunos datos clave aportados en los encuentros en las escuelas y con los expertos, entre los que cobran relevancia los conseguidos a través del cuestionario web (Lockyer y Robichaud, 2012: 5):

- Puntos fuertes del punto de entrada en 1º vs. punto de entrada en 3º:
- Esponjas/Capacidad para absorber todo/exposición temprana (30% de menciones).
- Debilidades del punto de entrada en 1º vs. punto de entrada en 3º.
- Necesidad de establecer bases sólidas antes de introducir un nuevo lenguaje (42,9%).

Se acaba destacando la opinión favorable a comenzar la inmersión en primero de primaria de quienes habían contestado el cuestionario web:

¿Qué quieren las familias?

La última cuestión planteada era cuál es el momento ideal para que los alumnos comiencen a aprender una segunda lengua. El cincuenta y dos por ciento (52%) dijo que cuanto antes mejor, en preescolar o en 1° de primaria, mientras que el 28% dijo que en 3° de primaria.

El apartado “Lo que la investigación dice” se centra, supuestamente, en lo que esta afirma sobre la mejor edad para aprender una segunda lengua. A falta de un análisis en profundidad se presenta únicamente la siguiente afirmación:

Observamos que la mayoría de investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua por parte de los niños promueve el enfoque de cuanto más pequeños, mejor. (Lockyer y Robichaud, 2012: 9)

A esta se suman las “opiniones de autoridad” de Marty Abbott, del *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, y de Laura-Ann Pettito, profesora en el Departamento de Psicología en la Gallaudet University de Washington. Curiosamente, la posición de Pettito es exactamente la contraria (ver **¿Cuanto antes, mejor?**).

En este apartado también se aborda qué características debe tener un buen programa, presentando una única opinión de autoridad.

Los autores reconocen que en el proceso de realización del informe se encontraron con opiniones que definen como mitos (la segregación, el nivel obtenido en las pruebas de nivel en 2°, la movilización solo de las familias críticas con la decisión de posponer la edad de inicio, los efectos negativos del aprendizaje de la segunda lengua sobre la primera o la necesidad de aprender las asignaturas en la lengua utilizada en los estudios universitarios).

En cada uno de los temas, tras cuestionar la existencia de los mitos, se proponen sugerencias para darles solución.

Recomendaciones

El informe acaba con unas recomendaciones que se recogen en una sola página:

Tabla de recomendaciones

Que el punto de entrada para la inmersión en francés temprana sea el curso 1° de primaria.

Recomendaciones:

1. La elaboración de un plan estratégico para la Inmersión en Francés que incluya al menos los siguientes elementos:

- Una contratación de profesorado y un plan de recursos humanos.
- Una revisión del tiempo de tarea en los diferentes cursos y los requisitos para la graduación en el bachillerato de inmersión.
- Una consulta con las familias y alumnos para determinar una selección más amplia de materias en bachillerato.
- Un plan de formación y desarrollo profesional para el profesorado de inmersión que incluya al menos un módulo para aquellos que necesitan mejorar sus competencias en el idioma francés, un módulo sobre metodología de la segunda lengua y un módulo para los maestros que trabajan en la inmersión con alumnos con dificultades.
- Un calendario y un plan para la revisión curricular de la inmersión.

2. Que los estudiantes estén cuidados en el punto de entrada de 3°, durante la fase de transición.

3. Que los líderes del sistema tengan la oportunidad de comprender mejor su papel en la promoción del aprendizaje de una segunda lengua.



4. Que se revise toda la información proporcionada a los padres y al público sobre de los programas de enseñanza de una segunda lengua y de inmersión. La información debe ser más completa, positiva y proactiva.
5. Que el Gobierno se ponga como límite 2013 para completar las recomendaciones anteriores. (Lockyer y Robichaud, 2012: 20)

social y su capacidad, y esto tiene un efecto perjudicial sobre el aprendizaje de los niños. La tercera es que el enfoque de la enseñanza del francés no ha conseguido que un número significativo de niños alcance el nivel intermedio de dominio del francés. Este informe utiliza los datos actuales de matrícula para examinar las evidencias sobre estas tres cuestiones” (2008)

4. LA INVESTIGACIÓN DE WILLMS

Willms pretende introducir elementos de evidencia en el debate generado por la decisión del Departamento de Educación de New Brunswick de posponer el punto de entrada al programa de Inmersión en Francés a 6º de primaria buscando su generalización. Como el autor señala:

La necesidad del cambio parece basarse en tres ideas. Una es que el sistema actual no está alcanzando los resultados educativos deseados para todos los estudiantes de habla inglesa en la provincia. La segunda idea es que el sistema actual segrega a los niños en función de su clase

Entre los datos que Willms encontró en su investigación se encuentran los siguientes:

- La probabilidad que tienen las niñas de matricularse en Inmersión Temprana (*Early French Immersion-EFI*) era levemente mayor que la de los niños. En una clase típica de veinte alumnos, había de media once niñas y nueve niños, proporción que se invertía en las clases del Programa Ordinario (*Core English-CE*).
- Solo el 7% de los niños con necesidades educativas especiales está en clases de Inmersión Temprana.
- La mayoría de los niños con problemas de conducta en esta edad no se inscribe en el Programa de Inmersión Temprana. En

Tabla 6.1. Resultados de la evaluación de los niños matriculados en 2004-05 y 2005-06 en nueve escuelas que ofrecen *Early French Immersion* (Inmersión Temprana en Francés) (Willms, 2008)

	Core English-CE (N = 558)			Early French Immersion-EFI (N = 358)		
	Media	Desviación típica	% con puntuación < 1.0	Media	Desviación típica	% con puntuación < 1.0
Conciencia de sí mismo y del entorno (Conocimiento general)	2,36	0,60	12,0	2,56	0,45	5,3
Habilidades sociales, conducta y estilos de aprendizaje	2,19	0,52	10,0	2,26	0,46	5,6
Habilidades cognitivas	2,07	0,81	15,1	2,46	0,57	3,9
Lenguaje y comunicación	2,38	0,61	14,1	2,64	0,43	2,2
Desarrollo físico	2,46	0,49	12,2	2,64	0,34	3,4

Solo el 7% de los niños con nee está en las clases de Inmersión Temprana

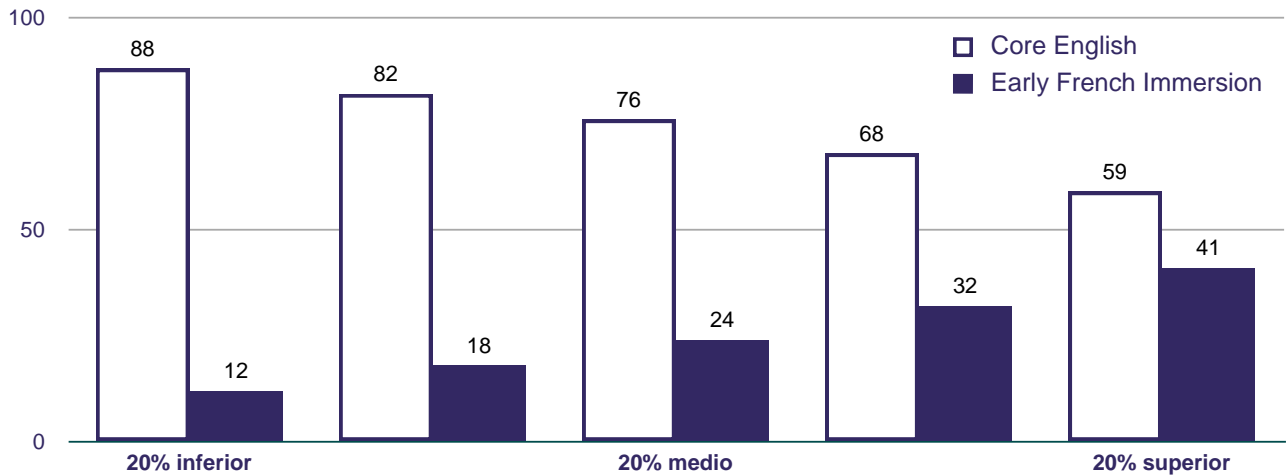


Figura 6.1. Matriculación en EFI y CE por grupo socioeconómico. (Willms, 2008)

la Figura 6.1 vemos que el porcentaje de niños que tenían puntuaciones muy bajas en la medida de habilidades sociales, comportamiento y estilos de aprendizaje es el doble en el Programa Ordinario que en el de inmersión temprana, 10% en comparación con el 5,6%.

- El porcentaje de niños vulnerables (puntuación inferior a 1) en el Programa Ordinario era entre el doble y el triple que en el de Inmersión Temprana, destacando el área de Lenguaje y Comunicación (14,1% frente al 2,2%).
- El alumnado inscrito en el Programa de Inmersión Temprana tenía, a sus 6 años de edad, puntuaciones significativamente mayores en las medidas de habilidades cognitivas y lingüísticas –importantes predictores de éxito académico– que los niños del programa ordinario.
- Además EFI recibe, proporcionalmente, una mayor financiación que Core English.

En relación con la segregación socioeconómica, Willms analiza las tasas de matrícula por nivel socioeconómico en ambos programas. Para ello divide a las familias de los niños matriculados en 2007-2008 en cinco grupos socioeconómicos en base a su ingreso familiar, nivel de educación y tipo de ocupación de los progenitores.

Cada uno de los grupos incluye, en consecuencia, al 20% de la población de alumnos matriculados en los primeros cinco cursos de primaria.

Como muestra la Figura 6.1, a mayor nivel económico de las familias, mayor el porcentaje de niños matriculados en el Programa de Inmersión Temprana en Francés (EFI). El quintil de niños pertenecientes al grupo socioeconómico medio tiene la mitad de probabilidades de inscribirse en EFI que el quintil más alto; y el del grupo socioeconómico más bajo todavía menos, alrededor de la cuarta parte.

Más de la mitad de todos los niños matriculados en el Programa de Inmersión Temprana pertenecía a los dos grupos socioeconómicos con mayores ingresos. Como señala el autor:

Quando se comparan los niveles de la situación socioeconómica del alumnado en EFI con el del programa de CE, la brecha es comparable o mayor que la brecha existente en EEUU entre blancos no hispanos y afroamericanos. (Willms, 2008)

Esto demuestra que el Programa de Inmersión Temprana en Francés introduce un elemento de segregación social en un sistema público universal de reconocida calidad.

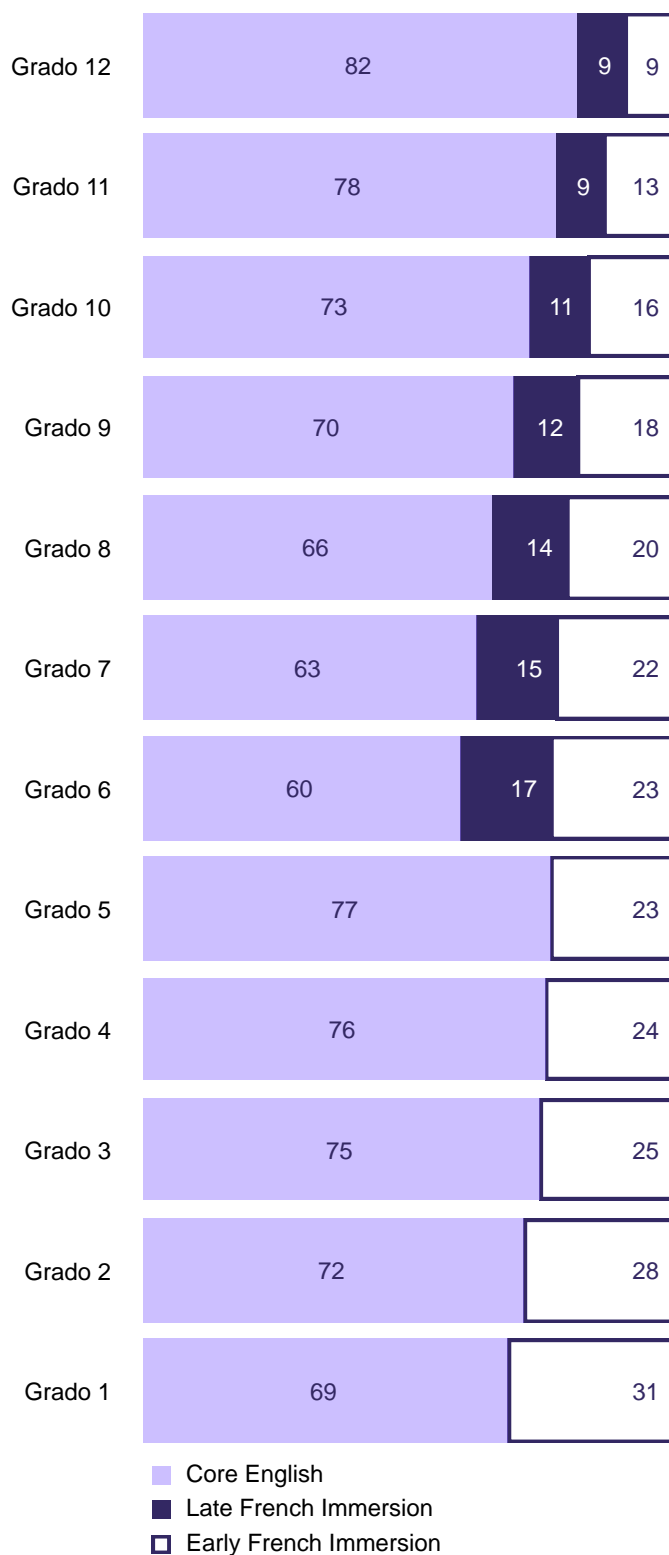


Figura 6.2. 2007-2008. Matriculación por tipo de programa: porcentaje por curso. (Willms, 2008)

La tasa de abandono

Uno de los puntos básicos para valorar el éxito del programa es la tasa de abandono. ¿Cuántos alumnos de los que comienzan continúan hasta el final?

Willms señala que, según un informe encargado por el Departamento de Educación, solamente entre el 20 y el 25 por ciento de los alumnos matriculados en el programa EFI a mediados de la década de 1990 se había mantenido en el programa de inmersión en francés hasta el curso 12 y se había presentado a la Prueba de Evaluación de la Habilidad Oral.

En la Figura 6.2 podemos ver que el porcentaje de participación en el programa EFI se reduce según se avanza en la escolarización. Y aunque no es una indicación de la tasa de abandono, sí que nos indica una clara reducción del alumnado que asiste a los programas de inmersión (más acusada en el caso de la inmersión temprana que en el de la tardía), pero existente en ambas.

De acuerdo con los informes anecdóticos de familias y profesorado, la gran mayoría de estos abandonos habrían sido precipitados por la percepción de la falta de competencia lingüística en inglés (su primera lengua) por parte de los niños.

En el caso de los estudiantes mayores (cursos 11^o y 12^o –que corresponden a los dos cursos de nuestro bachillerato–), las principales razones para no completar el programa de inmersión eran la de completar su educación en inglés para prepararse mejor para los estudios universitarios.

Así como la valoración de que los dos últimos años de inmersión eran solo años de mantenimiento sin aportar un beneficio diferencial al alumnado participante.

ANEXO: EL DEBATE EN LA PRENSA

Canadá: ¿Por qué es tan popular la inmersión en francés? (Wente, M., 2013)

De Vancouver a St. John, la demanda para la inmersión en francés se ha disparado. Familias ansiosas acampan en la acera para conseguir las apreciadas inscripciones para sus hijos. Algunos distritos escolares, como la extensa región de Peel al oeste de Toronto, se han visto obligados a introducir un sistema de sorteo. Hace unos 12 años, sólo el 10% de los estudiantes de 1º de primaria se inscribía en el programa de inmersión en francés, una cifra que hoy es del 25%.

Las familias que tienen ambiciones para sus hijos utilizan la inmersión en francés como una forma de segregación. A sus hijos les va muy bien en la escuela, no porque estén aprendiendo francés, sino porque les iría bien en cualquier sitio.

Son los mismos niños que, de pequeños, fueron a una escuela infantil Montessori. Sus familias saben la importancia que tienen los iguales con los que se relacionan en clase, y estas clases de inmersión en francés están llenos de otros niños talentosos y brillantes. En el programa de inmersión en francés, hay muy pocos niños con problemas de conducta, de

n.e.e o alumnos que no dominen el inglés (aunque merece la pena señalar que la locura se ha extendido a las familias inmigrantes con más recursos). La inmersión en francés también es una forma de obtener los beneficios de una educación de élite, incluso si no se tiene la suerte de vivir cerca de una escuela que la imparta.

Pero si realmente esperas que tu hijo acabe hablando francés con fluidez, quizá te decepciones. Las tasas de abandono son altas, y el dominio de la lengua es sorprendentemente bajo.

Algunos padres están consternados porque sus hijos no llegan a dominar ninguno de los dos idiomas. Algunos tienen problemas con las ciencias y las matemáticas. Y después de acabar sus estudios, muchos de ellos no vuelven a utilizar de nuevo su francés. ¿Por qué tendrían que hacerlo? No lo necesitan a no ser que vivan en Quebec o New Brunswick. "Después de 13 años de inmersión en francés, mi hijo no tiene ningún interés en hablarlo", me dijo una madre.

Nada de esto debería ser una sorpresa. El bilingüismo no es fácil y, a menos que se esté inmerso en la otra lengua fuera de la escuela, nunca se podrá

llegar a dominarla con fluidez. Además, la cantidad de profesores para la inmersión en francés es muy escasa, y no todos tienen la competencia necesaria.

A menudo se ofrecen programas de inmersión que comienzan en infantil o en 1º de primaria, no porque los niños necesiten instrucción desde una edad tan temprana para alcanzar la competencia (que no la necesitan), sino porque las familias lo exigen.

Cuando hace unos años la provincia de New Brunswick decidió cancelar la inmersión en francés en los primeros cursos, los padres que la defendían hicieron de todo salvo amotinarse en las calles, llegando a llevar al Gobierno a los tribunales.

"Se trata de las familias", dice Jim Croll, co-autor del informe que recomendaba el cambio. Naturalmente, todos los padres desean lo mejor para sus hijos.

Pero cuando no existe el dinero suficiente, ¿qué pasa cuando algunos padres se hacen oír más que otros? Croll afirma:

Estamos estafando a un gran número de nuestros niños por nuestras propias razones sociales.



Conclusiones

1. New Brunswick ofrece un excelente ejemplo de cómo las políticas educativas deben basarse en la mejor evidencia disponible y ser sometidas a una evaluación rigurosa.
2. El hecho de que el debate sea promovido por las autoridades educativas y que se mantenga en el tiempo, ajustando gradualmente el modelo, supone un buen ejemplo de cómo hacer política educativa más allá de una visión cortoplacista o electoralista.
3. A la hora de realizar la evaluación, los responsables educativos tuvieron en cuenta una diversidad de factores:
 - Las opiniones de las familias.
 - Los datos sobre permanencia en el programa.
 - Los resultados de aprendizaje.
 - El coste de oportunidad (es decir, si existiría una utilización alternativa más eficaz para el sistema educativo del dinero y de los recursos destinados al programa de inmersión temprana).
 - La posible segregación producida en el sistema educativo por el modelo al concentrar al alumnado más favorecido.
4. No se trata solo de una decisión de política educativa, sino que afecta al modelo de sociedad; por lo tanto, entran en escena otros criterios, entre los que destaca el de la equidad.
5. No solo se evalúa la eficacia del programa en sí mismo, sino su repercusión sobre el conjunto del sistema educativo; y, finalmente, sus consecuencias sociales.
6. El informe de Croll y Lee muestra que el programa de Inmersión Temprana en Francés se caracterizaba por ser caro, crear guetos y segregación; además de no ser eficaz enseñando francés.
7. El informe de Willms nos proporciona una herramienta para medir las diferentes segregaciones producidas por los programas de inmersión temprana en el sistema educativo.
8. La medida clave de posponer la inmersión en francés desde primero a sexto de primaria se plantea como una mejora para todos sin suponer un perjuicio para nadie.
9. Existen diferentes modelos de inmersión con distintos puntos de entrada; así como pasarelas entre ellos para que no se conviertan en compartimentos estancos.
10. Las leyes canadienses no están escritas en piedra, se evalúan y se cambian en función de los datos... y en función de un debate social con una gran participación.



Hablemos de Madrid

1. Tener en cuenta, como alternativa, los modelos de inmersión intensiva aplicados en New Brunswick y otras provincias de Canadá como p. ej. el intensivo en 6º de primaria de Quebec y posponer el actual punto de entrada en primero de primaria.
2. Valorar el coste de oportunidad de los recursos económicos y humanos destinados al programa bilingüe, y dedicar este dinero a abordar un enfoque preventivo de las dificultades de aprendizaje
3. Democratizar las mejoras en la enseñanza de la L2 para todo el alumnado madrileño y abordar una progresiva generalización de la L3 en secundaria, a la vez que se aumenta el número de lenguas ofrecidas.
4. Promover un debate social informado en torno a la investigación sobre el tema, con el fin de obtener el mayor consenso social posible y, de este modo, evitar la utilización electoralista.

Realización de un estudio

5. Diseñar y realizar una evaluación rigurosa, con carácter independiente, sobre los diferentes programas de enseñanza de una segunda o tercera lengua en la Comunidad de Madrid, en especial comparando los de punto de entrada temprano (PBCM, BEDA) con los de punto de entrada tardío (Secciones Lingüísticas) donde se aborden:
 1. Los factores de rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua (coste económico, competencia alcanzada, tasas de abandono...)
 2. Los factores de equidad social (características socioeconómicas y personales del alumnado participante).



Bibliografía

- Campbell, A. (2013). Why French immersion should be in all schools or none at all. *The Globe and Mail*, 5 de julio de 2013. Recuperado el 24.08. 2013 de <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/why-french-immersion-should-be-in-all-schools-or-none-at-all/article12999772/>
- CBC News (2012). Early French Immersion entry point remains, Carr says. *CBC News*, 10 de abril de 2012. Recuperado el 8.12.2014 de <http://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/early-french-immersion-entry-point-remains-carr-says-1.1256503>
- Croll, J. y Lee, P. (2008). *A comprehensive review of French Second Language programs and services within the Anglophone Sector of the New Brunswick Department of Education*. New Brunswick Department of Education. Recuperado el 1.12.2014 de <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/FSL%20Report.pdf>
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lockyer, J. y Robichaud, E. (2012). *Report of the French Second Language Task Force*. New Brunswick Department of Education. Recuperado el 1.12.2014 de http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/fsl/8760_FLSreport_E.pdf
- McLaughlin, B. (1985). *Second-Language acquisition in childhood: Volume 2. School-Age Children Second Edition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, E. (2001). The relationship of starting time and cumulative time to second language acquisition and proficiency. *The Morning Watch: Education and Social Analysis, Memorial University of Newfoundland*, 28(3-4).
- NBDE (2015). *Making the choice on learning French*. New Brunswick Department of Education. Recuperado el 9.12.2015 de <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/fsl/MakingtheChoiceParent.pdf>
- Willms, J. D. (2008). *The case for universal French instruction*. Canadian Research Institute for Social Policy. Recuperado el 21.05.2014 de <http://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/The-Case-for-Universal-French-Instruction.pdf>
- Wente, M. (2013). Why is French Immersion so popular? *The Globe and Mail*. 6.02.2013. Recuperado el 8.08.2013 de <http://www.theglobeandmail.com/commentary/why-is-french-immersion-so-popular/article8206738/>



Nuestras propuestas



- A. Plantear una **moratoria** del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, paralizando su extensión a nuevos centros y etapas.
- B. Iniciar con carácter urgente un **estudio independiente** que permita un debate informado en la sociedad madrileña.
- C. Recuperar el **número de horas de aprendizaje en la lengua materna** en la educación primaria y, con ello, la figura del tutor/a.
- D. Hacer visible, respetar y aprovechar y el potencial que tiene **la diversidad lingüística** existente en los centros; así como la pluralidad lingüística del Estado.
- E. Elaborar un **Plan de Lenguas Extranjeras** donde, partiendo de las recomendaciones de la UNESCO, se valore qué lenguas introducir, en qué orden, en qué cursos y con qué modalidad de enseñanza.
- F. **Democratizar** la enseñanza de lenguas extranjeras, eliminando cualquier agrupación o itinerario segregador.
- G. Introducir las **medidas de apoyo** y de refuerzo educativo necesarias para asegurar que todo el alumnado hable dos lenguas comunitarias al acabar la escolarización.
- H. **Adecuar** las prácticas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) a las aplicadas en los otros países europeos.
- I. Posponer la utilización del método AICLE para la enseñanza de **asignaturas “no lingüísticas”** hasta que los alumnos hayan conseguido un nivel A2 según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).
- J. Cuando una asignatura se imparta con la metodología AICLE asegurar el aprendizaje en **ambas lenguas**, impartíendola en la lengua materna (L1) al menos un 50% del tiempo.
- K. Promover el acercamiento a la **cultura del país** al que pertenece la lengua extranjera como objetivo clave de las asignaturas AICLE.
- L. Exigir al profesorado que imparte una segunda lengua (L2) o tercera lengua (L3) un **nivel de competencia comunicativa suficiente**, formación específica sobre la alternancia de código y, en su caso, sobre la práctica de la metodología AICLE.
- M. Buscar fórmulas que permitan **procesos de aprendizaje globalizados**.



Hablemos de Madrid

(recopilación de propuestas de todos los capítulos)

1. La enseñanza de lenguas extranjeras en Europa

1. Difundir, tanto entre la comunidad educativa madrileña como en el conjunto de la sociedad, la información relevante sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el resto de sistemas educativos europeos.
2. Ser conscientes de que no existe relación entre un inicio más temprano, un mayor número de años de enseñanza o un mayor número de horas por año de enseñanza de la L2 con los resultados obtenidos por los alumnos al final de la educación obligatoria.
3. Comparar la organización, metodología y dinámicas de trabajo en la enseñanza de las lenguas extranjeras de nuestro país con las de aquellos países con mejores resultados con el fin de aprender de sus buenas prácticas y tomar las decisiones adecuadas.
4. Sensibilizar a las familias sobre la importancia de favorecer un acceso no formal de los niños y jóvenes a las lenguas extranjeras (preferencia por subtítulo de películas y series en otros idiomas, videojuegos, intercambios, actividades creativas como teatro, educación artística...).
5. Adoptar el objetivo establecido por la Unión Europea de que todos los ciudadanos europeos hablen dos lenguas comunitarias además de la propia al final de la educación obligatoria.

2. AICLE en Europa

1. Es esencial la realización de proyectos piloto. Nunca se hubiera debido generalizar al sistema educativo una experiencia de esta envergadura sin haber realizado un proyecto piloto adecuadamente monitorizado y evaluado, como ocurre en el resto de países.
2. Que esta recomendación llegue tarde no debería impedir que en el futuro se aplique a nuevas experiencias e innovaciones educativas. Los cambios en los sistemas educativos suponen abordar una serie de complejos factores que afectan al conjunto de la comunidad educativa y a la sociedad en general, siendo necesaria una mezcla de prudencia y análisis riguroso para evitar consecuencias imprevistas o no deseadas.
3. A la vista de lo aportado por la investigación en el capítulo, se hace necesario establecer una moratoria inmediata en el PBCM, lo que implica no extenderlo a nuevos centros ni a nuevas etapas hasta que se haya realizado un estudio riguroso y con garantías de independencia.
4. Establecer un Plan de Lenguas similar al establecido por las Escuelas Europeas en el que se definan, para las diferentes etapas:
 - Las lenguas ofertadas.
 - La edad más adecuada para el inicio de la enseñanza de cada una de ellas en función de su cercanía al español.
 - La metodología y condiciones para la enseñanza más adecuadas en cada edad.
 - Las competencias lingüísticas que debe conseguir el conjunto del alumnado.

5. En las primeras edades podría ser razonable proponer como L2 otras lenguas de la misma rama lingüística para, posteriormente, incorporar como L3 lenguas germánicas como el inglés o el alemán.
6. Valorar las actividades, contenidos, proyectos o asignaturas susceptibles de impartirse en la modalidad AICLE en función de la edad, así como la concreción de dicha metodología.
7. Cuando se aplique la metodología AICLE, adoptar un modelo racional y respetuoso de la intención y recomendaciones de los expertos —en la línea de los otros países europeos— y nunca la versión extrema implantada en la Comunidad de Madrid (que difícilmente puede considerarse metodología AICLE, sino más bien un modelo de *inframersión*).
8. En caso de utilizar esta metodología:
 - Optar por un punto de entrada medio o tardío.
 - Asegurar que, al menos hasta 5º de primaria, el enfoque metodológico sea funcional, claramente comunicativo, basado en la expresión y comprensión oral, mediante un uso muy práctico de la lengua y nunca vinculado al aprendizaje de contenidos académicos, en la línea de las Horas Europeas de las Escuelas Europeas.
 - En primaria, enfatizar su utilización con modelos integrados de baja intensidad como por ejemplo, las *duchas lingüísticas* o el modelo utilizado en Austria.
 - En secundaria, asegurar que los contenidos se trabajan y aprenden tanto en español como en la L2.
 - Excluir, en cualquier etapa, la enseñanza de la Geografía y la Historia de España como asignatura AICLE.

3. ¿Cuanto antes, mejor?

1. La metodología de la enseñanza de la L2 debe priorizar la comunicación oral evitando la coincidencia o solapamiento entre los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en la L1 y la L2.
2. Revisar el artículo 14.5 de la LOE (2006, 2013) donde se recomienda el inicio de la L2 en el último curso del 2º ciclo de Educación Infantil, ajustándolo a los criterios expuestos en el capítulo, promoviendo los cambios legales necesarios por parte del Ministerio de Educación.
3. Redirigir los recursos humanos liberados por las medidas anteriores al refuerzo de los grupos, a la mejora de los ratios, al afianzamiento del aprendizaje de la L1 y a la prevención temprana de dificultades de aprendizaje.
5. Es esencial difundir entre las familias los resultados de la investigación más reciente, de modo que puedan entender que no existe contradicción entre la apuesta por la L1 durante la educación infantil y primaria y una buena competencia en lenguas extranjeras al acabar la enseñanza obligatoria.

De forma inmediata

4. Eliminar la obligatoriedad de la enseñanza de una L2 en el primer ciclo de educación infantil, quitando esta condición como criterio en los pliegos de condiciones para las escuelas infantiles públicas de gestión indirecta.
5. Modificar el plan de estudios del Ciclo Formativo de Grado Superior Técnico Superior en Educación Infantil eliminando las 245 horas destinadas a inglés y recuperando estas ho-



ras para la formación en los módulos vinculados, por ejemplo, al juego infantil y su metodología.

6. Derogar el artículo 11.3 del decreto 17/2008, de 6 de marzo, donde se establecen el horario y sesiones semanales de inglés para el segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad de Madrid.

Realización de un estudio

6. Realizar un estudio comparado riguroso a partir de la experiencia internacional y con la colaboración de expertos de reconocido prestigio que determine el punto de entrada y modalidad más adecuados para la enseñanza de la L2 y la L3. Para este estudio pueden ser de gran utilidad los objetivos formulados por Muñoz (2008), que está colaborando en un estudio similar en Dinamarca:

- "(1) determinar el grado de exposición necesario para que un comienzo temprano sea eficaz en la promoción del aprendizaje de idiomas;
- (2) centrarse en las ganancias relativas de los alumnos de diferentes edades, con diferentes tipos de distribución del tiempo;
- (3) determinar los beneficios a corto plazo y largo plazo a partir de diferentes edades;
- (4) y comparar la tasa de aprendizaje de los alumnos de diferentes edades para informar a los educadores acerca de qué esperar después de un determinado número de años de enseñanza de idiomas extranjeros".

4. Only english?

1. Adoptar el modelo de inclusión de lenguas en la enseñanza propuesto por la UNESCO.
2. No se debería utilizar la L2 como lengua de enseñanza en asignaturas académicas hasta haber conseguido un nivel A2 de competencia.
3. Asegurar que los contenidos son aprendidos por el alumno en ambas lenguas, evitando una situación de monolingüismos sucesivos.
4. Replantear la formación del profesorado que imparte las asignaturas "bilingües" con el fin de asegurar la *alternancia de código* de manera que se asegure la complementariedad entre L1 y L2.
5. En caso de que se decida mantener el modelo, asegurar que un "centro de desarrollo curricular" proporcione modelos de talleres, unidades didácticas para las "duchas lingüísticas", documentación para proyectos y materiales curriculares equilibrados que faciliten el trabajo del profesorado en la consecución del objetivo de dominar ambas lenguas en la modalidad AICLE,.

De forma inmediata

6. Derogar el apartado 3º de la Orden 5958/2010 con el fin de eliminar la obligación de impartir íntegramente en inglés las áreas elegidas.
7. Paralizar la aplicación de la Orden 2126/2017, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil.
8. En las asignaturas impartidas en la modalidad AICLE, establecer un porcentaje mínimo del 50% de tiempo en español, con el fin de ga-

rantizar la movilización del conocimiento en ambas lenguas

Realización de un estudio

9. Evaluar las políticas reales en relación con la alternancia entre lenguas aplicadas en educación primaria en los colegios donde se aplican los *programas bilingües* en todas las edades:

- Estrategias utilizadas por el profesorado en el área de Conocimiento del Medio, Educación Física y Educación Artística.
- Estrategias utilizadas por el profesorado en general.

10. Evaluar las políticas reales aplicadas por el profesorado de Educación Secundaria al impartir las asignaturas AICLE en los diferentes *programas bilingües* (PBCM, BEDA, Secciones Lingüísticas...)

11. Realizar una evaluación, tanto en primaria como en secundaria y en todos los modelos de enseñanza AICLE, sobre el posible empobrecimiento, simplificación o aumento de la dificultad de las diferentes asignaturas impartidas en una L2, así como sobre la comprensión y el dominio de los conceptos clave tanto en la L1 como en la L2 por parte del alumnado.

5. Ni uno menos

1. Es imprescindible hacer hincapié en el dominio académico de la L1 por parte de todo el alumnado, dedicando los recursos actualmente dedicados al PBCM a introducir medidas que aseguren el dominio del lenguaje oral y de la lectoescritura en los primeros años de primaria (ratios más bajas, individualización de la enseñanza, apoyos preventivos...)

2. Asegurar que las mejoras dentro del sistema educativo lo son para todos. Si no es así, priorizar a los menos favorecidos, al alumnado con n.e.e. y a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

3. El modelo de enseñanza de lenguas extranjeras deberá estar disponible para todo el alumnado de la Comunidad de Madrid, eliminando cualquier *tracking* o agrupación segregada, como las secciones.

4. Introducir medidas que aseguren la equidad e inclusión en cualquier programa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, teniendo como finalidad la mejora de la comunicación en todas las personas y diseñando programas específicos de apoyo para quienes tengan más dificultad.

5. Apostar por un modelo de intervención temprana ante las dificultades de aprendizaje centrado en el alumnado vulnerable, dotándolo de los recursos humanos y económicos necesarios siguiendo los modelos de Finlandia o Singapur.

6. Con el fin de maximizar los efectos compensadores del sistema educativo, posponer todo lo posible la introducción de la L2 como lengua vehicular, al ser un factor añadido de dificultad.

7. Poner fin a la doble tutoría, recuperando la figura del tutor en primaria como profesor/a de referencia de un grupo clase que imparte la mayor parte de las asignaturas, da continuidad a los aprendizajes y colabora en el desarrollo de hábitos, proporcionando un ambiente de confianza y tranquilidad. Deberá permanecer con el grupo al menos 18 horas lectivas semanales.

8. Salir del agujero negro que ha supuesto la introducción del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid e iniciar un debate social sobre una verdadera mejora del sistema educativo y los factores que la favorecen (p. ej.



intervención preventiva sobre los problemas de aprendizaje, formación del profesorado, mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, rejuvenecimiento de las plantillas de los centros, ratios en las primeras etapas y en entornos desfavorecidos...).

De forma inmediata

8. En los institutos de Educación Secundaria con PBCM, crear grupos mixtos de alumnos de Programa y de Sección que se mantendrán en las mismas aulas en las asignaturas impartidas en español.
9. Derogar la obligación de realizar en la Sección la hora de tutoría en inglés.
10. En las Secciones Lingüísticas de alemán y francés de los IES, crear grupos mixtos de alumnado de Sección y de la vía ordinaria que se mantendrán en las mismas aulas en las asignaturas impartidas en español.

Realización de un estudio

11. Realizar una investigación para contrastar si los problemas expuestos a lo largo del capítulo se repiten en la Comunidad de Madrid en los diferentes modelos de enseñanza AICLE. Esta evaluación debería abordar los siguientes factores:

- En relación con la posible segregación por motivos socioeconómicos:
 - En primaria: Analizar las características académicas y de composición social del alumnado que asiste a centros del programa bilingüe y a CEIP ordinarios. Analizar estas características en el caso de organizar grupos homogéneos por el nivel de inglés dentro de los CEIP.
 - En secundaria: Analizar las características académicas y de compo-

sición social del alumnado que asiste a los diferentes itinerarios del mismo centro tanto en el Programa Bilingüe como en las Secciones Lingüísticas.

- Analizar si dentro de un mismo instituto el alumnado de la Sección Bilingüe disfruta de ratios más reducidas (número de alumnos por aula) que el alumnado de Programa. Lo mismo entre el alumnado de Secciones Lingüísticas y el de la vía ordinaria.
- Investigar si el dominio de los contenidos de las asignaturas que se imparten en la L2 requiere un apoyo suplementario por parte de las familias y, por lo tanto, prima a aquellos alumnos con familias con más recursos con respecto a aquellos procedentes de familias con menores recursos.
- En relación con la posible segregación del alumnado de compensatoria, con n.e.e. y con dificultades de aprendizaje:
 - Analizar el porcentaje de alumnado con necesidades especiales y de compensatoria existente en los colegios bilingües y en los colegios ordinarios. Lo mismo en los institutos de secundaria entre los diferentes programas.
 - Investigar cómo está influyendo la introducción temprana de la L2 en las asignaturas no lingüísticas en el alumnado con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje (p.ej. en el acceso a la lectoescritura):
 - ¿Qué problemas han surgido con este alumnado?
 - ¿Qué medidas se están adoptando?

- Conocer las respuestas concretas que se dan al alumnado que tiene dificultades con el inglés como medio de enseñanza a lo largo de la educación primaria.
 - Analizar cómo se interviene en primaria con quienes entran en el Programa Bilingüe de forma sobrevenida, p.ej., por traslado de domicilio.
 - Recabar datos sobre si los centros invitan a las familias con niños con n.e.e. a buscar otro centro.
- En relación con la asignación de recursos:
 - Cuantificar la evolución, a lo largo de estos años, en las partidas destinadas a la compensación educativa (incluyendo los diferentes programas de becas); así como la dedicada a l alumnado con necesidades educativas especiales.
 - Contrastar estas cantidades y su evolución con las de los diferentes programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

6. La experiencia de New Brunswick

1. Tener en cuenta, como alternativa, los modelos de inmersión intensiva aplicados en New Brunswick y otras provincias de Canadá como p. ej. el intensivo en 6º de primaria de Quebec y posponer el actual punto de entrada en primero de primaria.
2. Valorar el coste de oportunidad de los recursos económicos y humanos destinados al programa bilingüe, y dedicar este dinero a abordar un enfoque preventivo de las dificultades de aprendizaje

3. Democratizar las mejoras en la enseñanza de la L2 para todo el alumnado madrileño y abordar una progresiva generalización de la L3 en secundaria, a la vez que se aumenta el número de lenguas ofrecidas.
4. Promover un debate social informado en torno a la investigación sobre el tema, con el fin de obtener el mayor consenso social posible y, de este modo, evitar la utilización electoralista.

Realización de un estudio

5. Diseñar y realizar una evaluación rigurosa, con carácter independiente, sobre los diferentes programas de enseñanza de una segunda o tercera lengua en la Comunidad de Madrid, en especial comparando los de punto de entrada temprano (PBCM, BEDA) con los de punto de entrada tardío (Secciones Lingüísticas) donde se aborden:
 1. Los factores de rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua (coste económico, competencia alcanzada, tasas de abandono...)
 2. Los factores de equidad social (características socioeconómicas y personales del alumnado participante).

El Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe surge ante la preocupación generada por los efectos provocados en el sistema educativo madrileño por la implantación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM).

Nuestros objetivos son:

- Realizar un análisis que aporte una mayor perspectiva, proporcionando datos y argumentos sobre el conjunto de aspectos implicados.
- Establecer, como consecuencia, cuáles deben ser las áreas de evaluación del PBCM.
- Generar un debate informado en la sociedad madrileña que permita llegar a un consenso sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, garantizando que los programas aplicados enriquezcan el carácter inclusivo que el sistema educativo debería tener, de modo similar a lo experimentado en otros países (y regiones) en el mundo.

Acción Educativa, fundada en 1975, es una asociación pluralista que reúne a profesionales de todos los ámbitos de la educación.

accioneducativa-mrp.org

Acción Educativa pretende fomentar e impulsar la renovación pedagógica y crear una corriente de opinión a través de la formación permanente, la reflexión sobre la práctica educativa, el intercambio de experiencias y la investigación.

Acción Educativa apuesta por la formación científica y creativa del profesorado y el pensamiento crítico y humano como fundamento de su práctica.

Acción Educativa pretende ser un lugar de encuentro para todas las personas, grupos de trabajo y asociaciones interesadas en el hecho educativo y que compartan los objetivos de la asociación.