



IMPLANTACIÓN DEL BILINGÜISMO EN ANDALUCÍA

Alumna: Álvarez Payán, Rosario Dolores

Tutora: Prof. D^a. Pilar López Gómez
Dpto: Didáctica de la Lengua y Literatura

Noviembre 2017



ÍNDICE

RESUMEN	3
1 INTRODUCCIÓN	4
2 OBJETIVOS	6
3 MARCO TEORICO	7
3.1 Análisis de los métodos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras desde el siglo XIX	7
3.2 Método AICLE. Integración de contenidos y lengua extranjera	12
3.3 Factores que intervienen en el proceso de e/a de de una l2	14
3.4 Bilingüismo y educación bilingüe	15
3.4.1 Plurilingüismo y multilingüismo	18
3.4.2 Beneficios de los programas bilingües	19
3.5 Modelos de educación bilingüe	19
3.6 La educación lingüística en el entorno comunitario europeo	22
3.6.1 Marco normativo y estatutario	23
3.6.2 La situación del bilingüismo en Europa	25
3.7 Educación bilingüe en España	29
3.8 Educación bilingüe en Andalucía	34
3.8.1 Características del programa bilingüe	37
3.8.2 Centros bilingües en Andalucía	39
3.8.3 Centros plurilingües	41
3.8.4 Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)	41
4 METODOLOGÍA	44
5 ANÁLISIS Y RESULTADOS	46
6 CONCLUSIONES	48
7 BIBLIOGRAFÍA	51
7.1 Referencias legislativas	56
8 ANEXOS	59

RESUMEN

Tras las recomendaciones del Consejo de Europa sobre la necesidad de construir una Europa multilingüe y multicultural, los gobiernos han realizado modificaciones en sus sistemas educativos para fomentar el bilingüismo.

Comenzamos con un estudio de la evolución del bilingüismo en algunos países europeos, en España, centrándonos en Andalucía y finalizamos con un análisis del proyecto bilingüe.

En este trabajo de investigación analizamos los logros, necesidades y dificultades expresadas por los docentes que trabajan en aulas bilingües, recabados tras la realización de una encuesta. Hemos profundizado en conceptos como: bilingüismo, inmersión lingüística, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Palabras clave: **bilingüismo, educación bilingüe, inmersión lingüística, AICLE.**

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

Naím Boutanos



1 INTRODUCCIÓN

La Unión Europea ha trabajado con mucho esfuerzo para promover la educación plurilingüe en cada uno de sus estados miembros, por ello, ha creado una política lingüística y es que los países que la componen no comparten el mismo idioma.

¿Qué entendemos por plurilingüismo? El plurilingüismo según el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) lo describe como la capacidad de todos los habitantes para usar más de una lengua.

El objetivo es potenciar el plurilingüismo desde los sistemas educativos en los cuales se preparan los futuros adultos, lo que influirá en su toma de conciencia de la importancia y beneficios del conocimiento de otras lenguas, por lo cual es necesario fortalecer la presencia del bilingüismo en la escuela.

En los sistemas educativos, cuyos principales representantes son los maestros y los alumnos, se realiza la tarea de lo que entendemos por educación en cuya reflexión estamos de acuerdo con Durkheim (1976)

Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para una vida social, tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requiere de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.

Compartiendo la idea de los beneficios del bilingüismo para intentar facilitar a los alumnos la adquisición de lenguas extranjeras, no debemos olvidar lo que esto exige a los docentes en este campo de la enseñanza, quienes por otra parte carecen en nuestro país (no así en otros países comunitarios) de una formación específica para realizar su tarea.

De acuerdo con Marsh y Langé (2000), los futuros maestros deberán recibir una formación que les permita manejarse en la enseñanza de contenidos y en la de lengua extranjera.



Con este trabajo de investigación, sobre los proyectos bilingües y su implantación en Andalucía pretendemos desde nuestra experiencia profesional en el programa bilingüe andaluz, aportar nuestro granito de arena a lo que estudiosos en el tema vienen investigando y a la vez servir de utilidad para todas aquellas personas que deseen información sobre la implantación del bilingüismo en Andalucía.

Apoyada nuestra experiencia en el aula bilingüe con la participación y ayuda de otros docentes en similar situación, intentamos con este trabajo descubrir tanto los logros alcanzados con la implantación del bilingüismo como los aspectos que necesitan ser revisados y dificultades a superar, planteando posibles soluciones para mejorar tanto la calidad como los resultados de los programas bilingües.

Los datos estadísticos del presente trabajo de investigación provienen de una encuesta realizada a un grupo de docentes en centros bilingües, con el fin de identificar las condiciones concretas y dificultades a las que día a día el profesorado tiene que enfrentarse en el aula bilingüe



2 OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro trabajo de investigación es analizar la situación y realizar propuestas que intenten resolver las necesidades observadas en la implantación del bilingüismo en Andalucía, centrándonos en cómo aplicar de la mejor forma la metodología *AICLE* (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) en adelante haremos referencia a esta metodología como *AICLE*, para obtener a su vez los mejores resultados académicos tanto en la asignatura no lingüística como en la vehicular empleada para el desarrollo de la primera.

LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar el marco legal en que se basa el proyecto bilingüe en Andalucía.
- Razonar la necesidad de aprendizaje de lenguas extranjeras en Andalucía.
- Realizar un acercamiento a la metodología *AICLE*.
- Evaluar los problemas encontrados en la implantación del bilingüismo.
- Determinar las posibles mejoras para la implantación del proyecto bilingüe en Andalucía.

Para ello se ha consultado la legislación al respecto, bibliografía existente y obras de reconocidos autores analizando desde un punto de vista crítico sus diferentes propuestas.



3 MARCO TEORICO

Dentro de este marco realizamos un estudio histórico de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera haciendo especial hincapié en el método *AICLE*, cuyo origen se encuentra en los programas de inmersión en Quebec (Canadá) a mediados de los años 60 del siglo XX y cuya base es la metodología del enfoque comunicativo. Analizamos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, así como los diferentes conceptos, definiciones, clasificaciones, a veces contrapuestas de los principales autores sobre bilingüismo. Finalizamos haciendo un estudio sobre la evolución de la educación bilingüe en algunos países europeos, en España, en Andalucía.

3.1 ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE EL SIGLO XIX

Vamos a realizar un estudio de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras así como su evolución a partir del siglo XIX.

MÉTODO TRADICIONAL O DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

Predomina en España desde finales del siglo XIX hasta bien avanzado el siglo XX. Sigue la misma metodología que se empleaba para las lenguas clásicas. Es un método deductivo.

El objetivo era aprender lenguas modernas para la posterior lectura de obras literarias en dicha lengua.

Las competencias que se desarrollan son las de leer y escribir, dedicando muy poco tiempo a la práctica oral, en este punto interesa comentar que esta práctica oral era casi imposible debido al excesivo número de alumnos por clase, en el plan de estudios de abril de 1901 era común que hubiera clases con más del centenar de alumnos.



Se seguía el método de clase magistral con un tipo de aprendizaje deductivo a partir de la memorización de los contenidos, siendo las prácticas recomendadas lectura, traducción y redacción.

MÉTODO DIRECTO

Es el más extendido entre los llamados métodos naturales. Se basa en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir que el aprendizaje de una segunda lengua (en lo sucesivo *L2*) es similar al proceso de adquisición de la lengua materna (en lo sucesivo *L1*). Visto que el método anterior, no contemplaba la competencia de comunicación y que ésta cada vez es más necesaria en una sociedad cambiante y globalizada, surge así el método directo en el que la dimensión oral de la lengua cobra una gran importancia. Uno de los representantes de las nuevas tendencias fue David M. Berlitz (1852-1921) inmigrante en Estados Unidos quien se oponía al método tradicional y priorizaba en la enseñanza de las lenguas la dimensión oral.

El método Berlitz fue la forma más pura del método directo según afirman Pujante y Hyde (1982) y más eficaz pues aún hoy en día sigue vigente.

Es un método inductivo y se enseñan las cuatro competencias lingüísticas escuchar, hablar, leer y escribir, dando una importancia relevante a la dimensión oral. Recomendaba prácticas con dibujos de forma que se asociase directamente el objeto a la palabra sin recurrir a la traducción.

Aparece en España en 1928, siendo la *L2* la única lengua utilizada en el aula, resultando este método el precursor en España del método comunicativo.

Este método fue apoyado por tres importantes autores en la enseñanza de idiomas:

Toukoma (1977), mantenía que el estudio de las lenguas debía ser científico, basado en la descripción fonética, pues el lenguaje debía empezar hablando la lengua.

Jespersen (1904), en su metodología combinaba la base teórica con la práctica.

Palmer (1955), critica los métodos tradicionales que priorizan la lengua escrita así como alguno de los aspectos del método directo, pues afirmaba que era imposible



eliminar completamente la lengua materna de la clase, pero estaba de acuerdo con otros principios de este último método.

A continuación vamos a analizar dos métodos que surgen en la década de los 30 del siglo XX, en los que predomina un enfoque estructural de la lengua e influye de forma decisiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Son los métodos audio-oral y audio-visual

MÉTODO AUDIO ORAL

Surge en Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, como reacción a los métodos tradicionales. Representado por Bloomfield (1933) y con la influencia de las teorías conductistas de Skinner (1957) quien afirma que es a través de la repetición y memorización de las estructuras lingüísticas como se aprenden las estructuras necesarias para poder comunicarse.

Se caracteriza por el interés en la competencia oral, con la utilización de diálogos y aprendizaje de estructuras contextualizadas. El objetivo del método es adquirir las cuatro destrezas en el orden siguiente: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma que las estructuras lingüísticas se deben presentar primero en su forma oral y después en su forma escrita. El aprendizaje se realiza por medio de drills. Sólo se emplea la lengua que se enseña, no acudiendo a la traducción.

Para la aplicación de éste método tuvo gran importancia la aparición del magnetófono.

MÉTODO AUDIO VISUAL O SITUACIONAL

Con la ayuda de objetos, dibujos, materiales didácticos se permite entender el significado de los nuevos elementos. Tiene su origen en Gran Bretaña, como reacción al método estadounidense audio-oral, aunque sigue basándose en el estructuralismo lingüístico. Según Bestard y Pérez Martín (1982) el material lingüístico se presenta atendiendo a los contextos y situaciones en que la lengua se desarrolla en la vida real.

Los introductores del mismo (Palmer y Hornby 1977), es la práctica oral del idioma basado en sus estructuras pero aplicada en situaciones reales, la principal actividad la realizan los alumnos.



A mediados del siglo XX, surgen las teorías cognitivistas de adquisición de la lengua, basadas en el potencial cognitivo y creativo que poseen las personas. Chomsky (1957), enfrentadas a las teorías conductistas que mantenían que la lengua se aprendía con la imitación y el refuerzo, aparece así el enfoque del código cognitivo que se basa en la psicología cognitiva de Piaget y Vygotsky y en la gramática generativa de Chomsky (1957) con su teoría nativista del lenguaje, contemplando éste como cualidad innata del ser humano enfrentadas con la teoría conductista de Skinner. Es una propuesta didáctica desarrollada en Estados Unidos a mediados de los años 60 del siglo XX. Propone un proceso de aprendizaje cognitivo basado en situaciones significativas. Hace hincapié en la gramática, léxico y la pronunciación son conceptos claves de este enfoque la práctica significativa y la creatividad. El alumno es el responsable de su propio aprendizaje como protagonista del mismo, pasando el papel del profesor a segundo lugar. Se trabajan tanto las competencias escritas como las orales. Pero este enfoque cognitivo no se plasmó en ningún método concreto de enseñanza aprendizaje, quizá su falta de acogida se deba a la aparición en la enseñanza de las segundas lenguas de los enfoques humanista y comunicativo.

El enfoque humanista que potencia la consideración general de las personas, surge como reacción a la psicología conductista. Para este enfoque el objetivo más que el alumno aprenda la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar valores humanos, como el auto-reconocimiento y la comprensión de los otros. Se pretende con este enfoque que el aprendizaje sea una experiencia plena de significado que considere la globalidad de la persona. Representantes de este enfoque son: E. Erikson, A. Maslow y C. Rogers.

Entre los métodos de enseñanza aprendizaje basados en el enfoque humanista, tenemos:

[APRENDIZAJE COMUNITARIO](#)

Método creado por Curran (1976) y basado en el enfoque humanístico de Carl Rogers. Curran estudiando el aprendizaje de adultos observa que se sienten amenazados cuando se enfrentan a un nuevo aprendizaje y es el profesor el que debe ayudar a los alumnos a cambiar los sentimientos negativos por positivos. (Richards et al., 2001)



El aula se organiza en pequeños grupos de trabajo, el objetivo del método es ayudar al estudiante a usar el idioma de una forma funcional y que aprenda a aprender de otros.

El aprendizaje se debe llevar a cabo en un ambiente tranquilo y donde se considere a la persona en su totalidad, valorando tanto su aspecto intelectual como el emocional.

MÉTODO DE LA RESPUESTA FÍSICA TOTAL (TPR)

Este método fue experimentado desde mediados del siglo XX por Asher (1977) en Estados Unidos y repercute en la enseñanza de la lengua extranjera.

El método se basa en la teoría psicológica de que la memoria aumenta si se estimula a través de asociarla a actividades motoras durante el aprendizaje de las lenguas. Se intenta con este método que la ansiedad se vea reducida al mínimo, el idioma se enseña a través de respuestas motoras por parte del estudiante a lo que el profesor pide basándose según (Richards *et al.*, 2001) en que las ideas que se fijan con más intensidad en la memoria se recuerdan más fácilmente.

SUGESTOPEDIA

El psicólogo búlgaro Lozanov (1978) es el precursor de la sugestopedia, basada en la sugestología de la que es creador. La sugestopedia se basa en la teoría de que el cerebro humano podría procesar grandes cantidades de material si se acompañara de ciertas condiciones de aprendizaje, una de las cuales sería el estado de relajamiento inducido por parte del profesor.

El método indica que el estado relajado de la mente es requisito para una máxima retención del aprendizaje. Es importante la decoración de la clase pues el alumno aprende no sólo por la instrucción directa del profesor sino por el ambiente en que ésta tiene lugar. La música también se considera un principio importante de esta metodología (Richards *et al.*, 2001).

La tendencia actual de la metodología de enseñanza de la lengua extranjera, responde al enfoque comunicativo que surge debido a la falta de funcionalidad del lenguaje en las metodologías usadas hasta entonces. A finales de los años 70 del siglo XX, Europa busca una integración lingüística y el Consejo de Europa reúne a un grupo de lingüistas



de reconocido prestigio encabezados por Van Eck quienes elaboran un inventario de lo que se puede aprender. Este movimiento sirve de base al nacimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, que surge debido a la falta de funcionalidad del lenguaje en las metodologías usadas hasta entonces. Aunque el enfoque comunicativo nace en el Reino Unido, en poco tiempo se había extendido por Europa y América.

Richards y Rogers (2001) apuntan que es necesario que la enseñanza de los idiomas se centre más en la funcionalidad del lenguaje y en su competencia comunicativa, que en el dominio de las estructuras del mismo.

Sus principales metas son hacer de la competencia comunicativa el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua.

El enfoque comunicativo defiende la utilización de la lengua de forma contextualizada atendiendo a su funcionalidad y los intereses del grupo de alumnos. Se pueden utilizar ejercicios estructurales, pero estos no deben ser el centro del aprendizaje, y las formas no constituyen un fin en sí mismas.

Dentro de este enfoque, encontramos como método principal el método de instrucción o aprendizaje basado en contenidos *AICLE*, que a continuación pasamos a describir.

3.2 MÉTODO *AICLE*. INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA

La filosofía del proyecto de integración de contenidos y lengua extranjera, se refiere al contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera (*L2*) como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con dicha lengua, lo que lleva consigo procesos de desarrollo de competencias propias de la materia no lingüística y a la vez el desarrollo de competencias lingüísticas. (Suárez 2005)



El enfoque naturalista para aprender una lengua extranjera promovido por Krashen y Terrell (1983) es de suma importancia para el desarrollo del método *AICLE*, caracterizado por entender que el aprendizaje de la *L1* y la *L2* siguen el mismo proceso.

Este método tiene su origen en los programas de inmersión en Canadá y Estados Unidos, y en las ideas sobre innovación en la educación del siglo XXI, como “aprender a aprender”, el aprendizaje para toda la vida, desarrollo de individuos competentes, entre otras.

Esta metodología está basada en el enfoque comunicativo surgido en los años 70, del siglo XX, enfoque que se centra no solo en la estructura lingüística: gramática y vocabulario de un idioma, sino en la función comunicativa del mismo.

La metodología *AICLE* hace referencia a la enseñanza de cualquier materia (excepto la de lengua) que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera *L2* para contribuir a conseguir el bilingüismo. Supone un enfoque innovador en el campo del aprendizaje.

Pensamos que para que el *AICLE* cumpla su doble misión, que el alumno por un lado adquiera los conocimientos específicos sobre la materia no lingüística, y por otro adquiera el dominio de la lengua *L2*, es imprescindible la labor del profesor bilingüe, pues implica cambios en su forma de trabajar, coordinación, trabajo en grupo, elaboración de materiales, diseño de actividades para que cumplan su doble fin, el de los contenidos que el alumno debe asimilar y el de la forma lingüística en que éstos se presentan.

Para conseguir estos dos objetivos del *AICLE* se deben integrar los contenidos de la materia no lingüística que el alumno experimente con la *L2* y el enfoque de la forma lingüística, incluyendo actividades en las que aparezcan las estructuras y vocabulario que se considera que necesita el alumno para progresar en la *L2*, sin olvidar que las actividades diseñadas para que el alumno avance deben serle familiares, que supongan una motivación para él, y que no sean abstractas, sino que estén relacionadas con el mundo en el que se desenvuelve. El éxito del enfoque *AICLE* es debido a que los alumnos ven la utilidad de lo aprendido, porque la lengua extranjera se produce en situaciones reales.



Al diseñar las actividades los profesores debemos cuidar que exista la relación de esencialidad entre la actividad a realizar y la estructura lingüística que quiere introducir en ese momento. Actividades en las que los verdaderos protagonistas serán los alumnos, quienes deben descubrir los contenidos por sí mismos y experimentar con ellos a la vez que van mejorando su conocimiento de la nueva lengua.

La metodología *AICLE* es la más extendida en las últimas décadas por favorecer la enseñanza/aprendizaje del inglés. Esta metodología fue propuesta en un simposio para el “Cambio del Aula Europea” en 2005.

Mediante esta metodología el aprendizaje de los contenidos se efectúa de manera simultánea al aprendizaje de la lengua extranjera, sin embargo no solo se emplea en las lenguas extranjeras tradicionales, sino también con lenguas minoritarias como el bretón en Francia o con otras lenguas oficiales de un mismo país como ocurre en Suiza, donde a las distintas lenguas cooficiales, también se le aplica el programa *AICLE*.

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea ha puesto de relieve que la mayoría de países que utilizan esta metodología se han encontrado con numerosos problemas para conseguir generalizarlo a todo el sistema educativo.

Se han realizado proyectos bilingües pilotos con la enseñanza *AICLE*, con el fin de conseguir que el alumnado mejore las competencias lingüísticas y de este modo favorecer a las familias extranjeras que así lo necesiten.

3.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA L2

En el proceso de enseñanza aprendizaje de una *L2* influyen una multitud de factores, tanto biológicos como psicosociales y socioafectivos. Los más importantes son: la edad, la aptitud y la motivación.

Sobre la edad, Penfield y Roberts (1959) determinan que la mejor edad para comenzar el aprendizaje de una *L2* en la escuela debería estar entre los 4 y los 10 años



ya que explican que es cuando el cerebro de los niños posee mayor plasticidad, plasticidad que va disminuyendo a medida que crecen, hasta llegar a la edad adulta.

La aptitud, es la habilidad específica para aprender una *L2*, y a su vez entre los factores que integran la aptitud encontramos: la habilidad auditiva, la habilidad motora (lengua, labios, garganta), el tipo de personalidad que posee el niño. Si entre las características de la personalidad se encuentra, el ser extrovertido, poseedor de empatía, alta autoestima e intuición serán características que favorecerán el aprendizaje de la *L2*.

Entre los factores socio-afectivos destaca la motivación, entendida como necesidad de comunicarse y el deseo de integrarse y pertenecer al grupo de las personas que habla la *L2*. La actitud que presenta el alumno, que está aprendiendo una *L2*, hacia las personas o comunidad que habla dicha lengua, esta actitud interviene en el aprendizaje con más fuerza que el propio interés por aprender la lengua.

No se puede olvidar que hay muchos más factores que facilitan el aprendizaje de una *L2*, como la inteligencia, la memoria, que alcanza su mayor grado a los 9 años, la enseñanza en un entorno natural, entre otros.

3.4 BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Son numerosas las definiciones de bilingüismo, entre las más conocidas siguiendo a Moreno (1998) están las de Bloomfield (1933), para quien el bilingüismo implica el dominio de dos lenguas igual que un nativo. La de Weinreich (1953) la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües”. Mackey (1957) también lo define como el uso alternativo de dos o más lenguas en el mismo individuo y añade que el bilingüismo más que algo excepcional constituye una problemática que afecta a más de la mitad de la población mundial.

En el otro extremo encontramos autores como Macnamara (1969) según la cual un bilingüe es aquella persona que además de las habilidades en su primera lengua (*L1*) posee habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua (*L2*).



Siguan y Mackey (1986), definen a la persona bilingüe aquella que además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia.

Partiendo de la idea de que no es fácil definir el bilingüismo, Backer (2006) rechaza tanto la definición clásica de bilingüismo como control a nivel nativo de dos lenguas, a lo que llama máxima bilingüismo, como la definición de que sea bilingüe cualquier persona con una mínima competencia en una segunda lengua, a lo que llama minimal bilingüism, y propone el balance bilingüism cuando las personas hablan de forma fluida dos lenguas en diferentes contextos.

Una sociedad bilingüe es aquella en la que una parte más o menos grande de sus miembros son bilingües, siendo las principales razones históricas para este tipo de bilingüismo, la expansión de los pueblos, la unificación política y constitución de Estados, situaciones postcoloniales, la emigración y el cosmopolitismo entre otros. Un país o una región no son bilingües porque allí coinciden una serie de individuos que son bilingües, sino que cada uno de estos individuos es bilingüe porque ha nacido o ha emigrado a un territorio en el que se utilizan dos lenguas.

Siguan (2001) nos da una visión global del bilingüismo en la que los comportamientos individuales y las situaciones colectivas se implican mutuamente e indica que nos dirigimos hacia sociedades multiculturales y plurilingües, en las que las situaciones de lenguas en contacto serán cada vez más frecuentes y el bilingüismo será la norma, más que la excepción.

Las dos teorías más importantes sobre el desarrollo cognitivo en las personas bilingües.

La teoría de los umbrales de Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977), sugiere que el desarrollo de dos o más lenguas en un bilingüismo equilibrado evoluciona a través de tres niveles entre los que hay que cruzar dos umbrales, el primero ha de superarse para evitar consecuencias negativas y el segundo para ir experimentando los beneficios. Baker (2006)



La teoría de la competencia subyacente común desarrollada por Cummins (1981), refiriéndose a la destreza cognitiva que subyace al rendimiento académico en las dos o más lenguas usadas por el individuo aunque aparentemente difieren en la superficie. Cummins muestra interés en el fenómeno de la dependencia mutua que se establece entre las lenguas que entran en contacto y basándose en esta dependencia nos ofrece el modelo de doble iceberg de competencia bilingüe, en el que la *L1* y *L2* parecen funcionar de forma aislada e independiente a nivel de la estructura superficial pero en la estructura profunda tienen lugar procesos intelectuales que son compartidos por las dos lenguas en contacto, de forma que una parte de la competencia lingüística en *L1* puede ser transferida a los contextos de aprendizaje de *L2* y a su vez en esta *L2* se pueden desarrollar algunas destrezas que posteriormente se pueden transferir a la *L1*. (Baker, 2006)

Por otra parte Cummins (1981) diferencia dos tipos de competencias comunicativas en la persona bilingüe: la competencia bilingüe de orden básico en la comunicación interpersonal (*Basic Interpersonal Communicative Skills BICS*) y la competencia lingüística de tipo cognitivo-académico (*Cognitive-Academic Language Proficiency CALP*)

Las *BICS* representan la lengua usada en la comunicación social y está muy contextualizada, se basa en recursos no verbales y requiere un esfuerzo cognitivo menor.

Las *CALP*, son habilidades lingüísticas que se emplean en actividades académicas rigurosas y no dependen del contexto, se basan en recursos lingüísticos y requieren un mayor esfuerzo cognitivo.

Las destrezas conversacionales del alumno pueden hacer ver que domina la lengua que está aprendiendo al estar muy vinculadas al contexto y ser cognitivamente poco exigentes pero cuando utiliza un lenguaje académico por ejemplo en actividades escritas, cognitivamente más exigentes, evidencia la debilidad real de las destrezas lingüísticas que posee.



Analizando las anteriores definiciones de bilingüismo se observa una evolución desde las más radicales (Bloomfield, 1933) hasta otras más modernas que no se refieren tanto al individuo, sino a su desarrollo psicológico, sus competencias comunicativas o su entorno.

3.4.1 PLURILINGÜISMO Y MULTILINGÜISMO

El plurilingüismo se define como la presencia de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de una persona.

Plurilingüismo individual referido a personas que utilizan dos o más lenguas alternándolas en la relación con otras personas, mientras que plurilingüismo social es aquel en el que en una sociedad se utiliza dos o más lenguas a nivel nacional o local.

El plurilingüismo se presenta hoy como una de las metas de los diferentes programas educativos de Europa, existe un Comisariado dedicado a la Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo.

En el Consejo de Europa de Barcelona (2002), se hizo un llamamiento al esfuerzo para mejorar el dominio de las competencias básicas, especialmente mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana.

Como respuesta a este llamamiento de la Unión Europea los distintos gobiernos han fomentado con diferentes planes el aprendizaje no solo de la *L2*, sino también de una *L3*.

Multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o coexistencia de éstas en una sociedad determinada, mientras que plurilingüismo es la competencia de varias lenguas de un individuo, que desarrolla una competencia comunicativa en la que se relacionan e interactúan las lenguas. El término multilingüismo se aplica a países donde se hablan varias lenguas.



3.4.2 BENEFICIOS DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES

Los beneficios de la enseñanza bilingüe para el estudiante son analizados por varios autores como Cummins (2010) y García (2009), quienes afirman que influyen en los siguientes aspectos:

- **Beneficios académicos:** Mediante estos programas se permite al alumnado la adquisición y mejora tanto de la lengua materna como de la L2.
- **Beneficios personales:** Está comprobado que las competencias lingüísticas y las cognitivas aumentan con el aprendizaje simultáneo de dos lenguas desde edades tempranas
- **Beneficios socioculturales:** El conocimiento de otras lenguas y culturas permite una mayor posibilidad de relaciones sociales

3.5 MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Así como se ha visto que no hay definición universal del significado de bilingüe, hay de igual manera muchas formas de enfocar la educación bilingüe.

Según Baker (2006)

At the outset, a distinction needs making between education that uses and promotes two languages and education for language minority children. This is a difference between a classroom where formal instruction is to foster bilingualism and a classroom where bilingual children are present, but bilingualism is not fostered in the curriculum.

A pesar de la gran variedad de modelos de educación bilingüe que se diferencian en las características de los participantes, en la cantidad de instrucción recibida en las lenguas implicadas, en su pedagogía, en sus métodos, y en particular en sus objetivos, la clasificación que más relevancia tiene es la propuesta por (Fishman 1976; Skutnabb-Kangas 2000; Baker 2006)

MODELO ASIMILISTA O TRANSICIONAL: Este modelo está caracterizado por la impartición de los primeros años de educación en la lengua materna del escolar, pero su objetivo es ir restando importancia a dicha lengua materna, a la vez que se va



introduciendo la lengua que se pretende enseñar, con el fin de facilitar el ingreso del niño en la educación formal. El riesgo que puede aparecer es el de la pérdida de la lengua materna, o que la persona nunca llegue a desarrollarla.

Este modelo ha sido adoptado por la mayoría de las naciones respecto a las personas que no tenían su idioma, entendiéndose que la política ideal debe ser un movimiento rápido hacia la lengua oficial del estado, sin olvidar su lengua materna y a su vez con unos años de educación primaria impartidos en la lengua materna cumplían con los requisitos de la *UNESCO*, quien en 1951 acordó la recomendación de que lo ideal sería que todos los niños pudieran tener la oportunidad de recibir por lo menos la enseñanza primaria en su lengua materna considerando que era lo más beneficioso para los niños.

De las investigaciones psicopedagógicas posteriores se han obtenido resultados tanto a favor como en contra, sobre el uso solo de la lengua materna en las primeras etapas de la educación.

MODELO DE MANTENIMIENTO: El objetivo de este modelo es que el niño posea una educación en dos idiomas en la misma medida. Skutnabb-Kangas (1988) proponía que el alumno llegue a poseer una competencia igual en ambos idiomas. Este modelo trata de fomentar la lengua minoritaria del grupo étnico, promoviendo así entre los alumnos el bilingüismo y el biculturalismo.

MODELO DE SUMERSIÓN: está enfocado a una minoría de alumnos inmigrantes con una *L1*, que difiere de la lengua de la mayoría, y que se ven obligados a ser instruidos en una *L2* nueva para ellos, que a su vez es la *L1* de la mayoría del país de acogida. El resultado es que la lengua *L1* de los inmigrantes se elimina de la práctica educativa y queda limitada al ámbito familiar o personal ya que respecto a las lenguas nativas minoritarias los gobiernos no prestan atención, conformándose con ofrecerles algunas clases de apoyo en la lengua mayoritaria. Otras veces estos niños pueden recibir clases en sus idiomas nativos fuera del currículo escolar, organizadas por la comunidad regional, que surgen en Europa en respuesta a la Directiva de la Comunidad Europea quien en 1977 recomienda la enseñanza de sus lenguas maternas a los hijos de inmigrantes residentes en la Comunidad Europea. Todo esto se traduce en daños en la autoestima del inmigrante debido a la inseguridad que aparece al no dominar la lengua



mayoritaria, dificultando su aprendizaje en el periodo de adquisición de la lengua y con frecuentes resultados de fracaso escolar.

MODELO DE INMERSIÓN: cuyo objetivo es lograr el bilingüismo, según la definición de Skutnabb-Kangas es decir que los alumnos posean una competencia igual en ambas lenguas. Desde los comienzos de su educación escolar, los alumnos reciben toda la educación y comunicación en la lengua *L2*, lengua que muchos de ellos no conocen y a medida que adquieren más competencia en esta lengua, se les permite que usen la lengua materna lo que ocurre cuando tienen entre 7 y 10 años de edad.

La inmersión según Vila (1998) puede presentar matices, atendiendo al momento de su aplicación puede ser inmersión temprana o tardía según se lleve a cabo desde los primeros cursos de la enseñanza o en los últimos respectivamente. Y desde el punto de vista del grado de aplicación puede ser total cuando la *L2* es la vehicular dominante en el currículo o parcial si en el aula se emplean como medio de comunicación y de forma alternativa tanto la *L1* como la *L2*.

El modelo de inmersión lingüística nació en Canadá, tuvo su experiencia en la escuela de Saint Lambert con el objeto de que la comunidad de habla inglesa de Quebec hablara francés. Este modelo es la base de los métodos de enseñanza actuales.

Los programas de inmersión ponen en cuestión las bases de la *UNESCO*, mencionadas en el modelo asimilista.

En la actualidad el enfoque más empleado en la enseñanza de idiomas es el comunicativo que está basado en el modelo bilingüe de inmersión y surge tras la inefectividad de los anteriores programas memorísticos de gramática y vocabulario utilizados en la enseñanza de las lenguas. Intenta reproducir situaciones reales en las clases para que los alumnos adquieran las destrezas en la lengua *L2* 1.

1. Según Viña Rouco (2002: 275) Castillejo always felt the need for international education and foreign language learning in Spain. The International Spanish School came to be one of the most interesting educational enterprises in Europe. Castillejo proposed the introduction of foreign languages in kindergarten



El enfoque comunicativo tuvo en España su precursor en el método directo aplicado por la Escuela Internacional Española creada en Madrid en 1928, por una asociación de carácter cooperativo y sin ánimo de lucro cuyo presidente era Pedro Salinas, catedrático de la Universidad de Sevilla. Uno de los vicepresidentes de dicha escuela, Castillejo, propuso que en ella se hiciera hincapié en el aprendizaje de las lenguas modernas en paralelo con la educación nacional, preparando a los niños desde la infancia para la vida internacional. Se introdujo así la enseñanza plurilingüe impartida por profesores/as españoles, franceses, ingleses y alemanes quienes tenían prohibido hablar en la escuela otra lengua que no fuera la suya. Respecto a la metodología aplicada, los idiomas extranjeros se aprenden mediante su uso cotidiano y de forma directa, las palabras no se traducen, deben enseñarse directamente ligadas a los objetos, valiéndose para enseñar el idioma de dibujos, *flashcards*, juegos, mímica, canciones, trabajos manuales y verbos de acciones que se reproducen, entre otros. Este tipo de actividades son antecedentes por ejemplo de otras usadas en la actualidad como *role-playing*.

En el enfoque comunicativo en los primeros años, la gramática se enseña sin explicarla, empleando para su adquisición recursos dinámicos como lo hacía el método directo, siguiendo así un proceso natural de aprendizaje de la lengua L2, de forma similar a como se aprende la lengua materna.

3.6 LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ENTORNO COMUNITARIO EUROPEO.

La Unión Europea (UE) comunidad política integrada por 28 países tiene como fin mantener una Europa pacífica, unida y próspera. Entre las instituciones y organismos que la integran se encuentra la Comisión Europea y dentro de ella el Comisariado dedicado a la Educación, la Cultura y el Multilingüismo.

Por otra parte existe el Consejo de Europa, organización internacional fundada en 1949, con sede en Estrasburgo, quien busca desarrollar unos principios democráticos comunes basados en la Convención Europea para los Derechos Humanos.



3.6.1 Marco Normativo y Estatutario

- El Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y Formación del año 2005, afirma la necesidad de conocer otras culturas y lenguas europeas y se propone desarrollar la enseñanza de al menos dos lenguas comunitarias entre los jóvenes Europeos.

- Pero los primeros programas elaborados por la División de Políticas Lingüísticas en Estrasburgo datan de 1957 y su objetivo era la democratización del aprendizaje de las lenguas para fomentar la movilidad de las personas y las ideas.

- Otros programas de la Comisión Europea en la década de los 70 del siglo XX, acuerdan que el aprendizaje de las lenguas se dirigiese a toda la ciudadanía europea, tuviese como finalidad la comunicación intercultural y se prolongase a lo largo de toda la vida.

- Estos y otros programas se recogen en la publicación de distintas Resoluciones del Consejo de Europa y Recomendaciones del Comité de Ministros, entre las que destacan, la Resolución de 1969 que pone en marcha proyectos de planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa. La Recomendación de 1982 para que los estados miembros pusieran en común sus procedimientos y experiencias e introdujeran nuevos soportes (*TIC*) y nuevos métodos en el aula (enseñanza bilingüe). La Recomendación de 1998 que incide en el papel primordial de la comunicación intercultural y del plurilingüismo.

Recomendaciones posteriores del Consejo de Europa hacen hincapié en la necesidad de una Europa multilingüe y multicultural y en los peligros de marginación de las personas que no posean algún idioma europeo como segunda lengua.

El Parlamento Europeo y el Consejo de Europa declaran el año 2001, como Año Europeo de las Lenguas, con el objetivo de mostrar a los europeos la riqueza de la diversidad lingüística y cultural que existe en la Unión Europea.

Todo este interés por el aprendizaje de las lenguas, con el fin de lograr que los ciudadanos europeos sean plurilingües originó que la Comisión Europea encargara a un equipo de expertos la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las



Lenguas (*MCER*): aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001), complementado con una Resolución del Consejo de Europa que recomienda la utilización de este instrumento para la validación de competencias lingüísticas.

El *MCER* es un documento descriptivo, no normativo, que presenta las bases para establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones que permita la comparación de certificados expedidos en los distintos países de la Unión Europea, definiendo 6 niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Entre los objetivos del *MCER* se encuentran:

- ✚ Desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre sus pueblos.
- ✚ Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.
- ✚ Promover el plurilingüismo.
- ✚ El Portfolio Europeo de las Lenguas (*PEL*), promovido por el Consejo de Europa es un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lengua y cultura y reflexionar sobre ellas.
- ✚ El *PEL* consta de tres partes:
- ✚ Pasaporte de las lenguas: Refleja lo que el titular sabe hacer en distintas lenguas.
- ✚ Bibliografía lingüística: Descripción de las experiencias del titular en cada una de las lenguas.
- ✚ Dossier: Contiene ejemplos de trabajos personales para reflejar las capacidades y conocimientos lingüísticos.
- ✚ El Portfolio sirve entre otros fines para facilitar la movilidad en Europa.

En España se constituyó un Comité Nacional para el desarrollo de un *PEL* para su aplicación en nuestro país, y es en 2003 cuando son validados por el Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa los tres modelos presentados para las diferentes edades.



3.6.2 La situación del bilingüismo en Europa

Según se afirma en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010) la Unión Europea está a favor del plurilingüismo, su mayor desafío es crear una unidad en la diversidad cultural en la Unión Europea, destacando la importancia del conocimiento de la lengua para la formación y el desarrollo económico, pero no se refiere especialmente al mantenimiento de las lenguas minoritarias, muchas de las cuales están en peligro de extinción. Hay países como Francia y Grecia que se oponen a reconocer sus lenguas minoritarias, en cambio en otros como España, desde la Constitución de 1978 las considera como lenguas cooficiales.

Pasamos a continuación a hacer un recorrido por algunos países de Europa, analizando cómo dan respuesta al aprendizaje de otras lenguas promovido por la Unión Europea.

Alemania

En este país se ha dado gran importancia al conocimiento de otros idiomas, tanto en educación primaria como secundaria y a la preparación del respectivo profesorado. En el sistema educativo alemán la definición de currículo escolar depende de cada lander (estado federal).

La asignatura de lengua extranjera es obligatoria en todos los landers durante la educación secundaria y desde 1990 en todos los Lander se empieza a estudiar un idioma extranjero durante la educación primaria.

Respecto a su experiencia bilingüe en 1969, se establece la primera sección bilingüe franco-alemana, tras el tratado de amistad entre Alemania y Francia de 1963.

Entre sus programas bilingües destacan:

1. El programa bilingüe nacional
2. Europa Schulen en el Länd de Berlín
3. Programa bilingüe franco-alemán



Francia

En este país se establece el fortalecimiento de la enseñanza de idiomas extranjeros en la Ley Marco de Educación de abril de 2005, disponiendo que al finalizar el tercer ciclo (últimos años de educación primaria) el alumno debe haber adquirido el nivel A2 del *MCER*.

La Ley Marco no impone regulación sobre la educación bilingüe en la educación pública francesa. La República Francesa y la República Federal Alemana firman un tratado de amistad en 1963, y Francia comienza su experiencia bilingüe en 1969 con el programa bilingüe Franco-Alemán. El bilingüismo se ha visto reforzado con el desarrollo de programas de integración de inmigrantes, derivando en la creación de las llamadas Secciones Europeas e Internacionales.

Las Secciones Europeas se implantaron oficialmente en 1992, consisten en el refuerzo del aprendizaje de un idioma y en que una o más asignaturas se imparten en lengua extranjera, además del aprendizaje de la cultura de los países cuya lengua se estudia y especialmente la de la cultura y ciudadanía europea.

Las Secciones Internacionales se apoyan en acuerdos bilaterales con los diferentes países, de forma que estos aporten sus profesores especialistas en lengua y cultura de cada país. Tienen su origen en la década de los 80 del siglo pasado. Las secciones Internacionales deben tener al menos un 25% de alumnos extranjeros o de doble nacionalidad.

Reino Unido

Es uno de los países con menor índice de conocimiento de una segunda lengua extranjera del continente europeo, teniendo en cuenta las estadísticas de educación de la Unión Europea.

En el año 2002 el Departamento de Educación, dentro de la estrategia nacional de Lengua para Inglaterra, estableció la introducción de una materia de lengua extranjera en la etapa que *Keystage 2* (de 7 a 11 años) que sería obligatoria a partir de año 2010.

No existen proyectos públicos de programa bilingües a nivel nacional, aunque aparecen programas puntuales impulsados por centros públicos de forma individual.

La iniciativa que más destaca es la *Language Colleges* que comenzó en el año 2002, cuyo programa consiste en el refuerzo del aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de los centros de educación secundaria especializados en idiomas (*Specialist Colleges*).



Los Language Colleges son centros públicos de educación secundaria especializados en la enseñanza de lenguas modernas, aunque también deben trabajar con colegios de educación primaria. Entre las innovaciones del programa está la de introducir de forma experimental el enfoque *AICLE*. Los idiomas más frecuentes son el francés, español y alemán.

Polonia

Aunque la política de educación polaca se elabora desde el Gobierno Central en Varsovia, la administración de los centros académicos está muy descentralizada de forma que las autoridades locales administran la educación obligatoria y los distritos la post-obligatoria. La enseñanza de lengua extranjera se encuentra recogida en las regulaciones del Ministerio de Educación Nacional. Aunque Polonia posee una tradición de educación bilingüe desde los años 60 del siglo XX, no fue hasta 1991 cuando se impulsó la enseñanza bilingüe con un programa a nivel nacional llamado Secciones bilingües, que forma parte de la Educación Secundaria.

El objetivo del programa consiste en extender la enseñanza de un segundo idioma dentro del plan de educación bilingüe.

Poco después se firmaron convenios gubernamentales con Francia y España originando los programas de enseñanza bilingüe polaco-francés y polaco-castellano.

Finlandia

Es un país con una larga tradición bilingüe, durante muchos años estuvo integrada en el estado Sueco, y aún hoy el idioma sueco es oficial en el territorio Suomi.

Las primeras experiencias de educación bilingüe tuvieron lugar en el 1987, al introducir en algunos centros las prácticas canadienses de inmersión, con la enseñanza del sueco.

El programa bilingüe se fue ampliando, y en 1996 alcanzó a la Educación Secundaria, en la actualidad el bilingüismo está implantado en todo el sistema educativo.

El Gobierno Central establece los planes de estudio, pero los centros educativos poseen muchas competencias. El inglés es el idioma más demandado, otras lenguas impartidas son el alemán, francés o ruso. Los profesores bilingües deben poseer el nivel C1 del *MCER*.



Italia

Se encuentra entre los países miembros que menos ha implantado en su currículo el aprendizaje de idiomas, según las estadísticas de educación de la Unión Europea. Es el Gobierno Central quien estructura y define el currículo escolar básico educativo.

La enseñanza bilingüe a nivel nacional, no se empezó a impulsar hasta los últimos años del siglo pasado, cuando comenzaron iniciativas bilingües italiano-francesas.

Uno de los programas más interesantes es el Liceo Internazionale Franchese cuyos programas bilingües imparte asignaturas no lingüísticas en francés ofreciendo la posibilidad de obtener una titulación de bachillerato Oficial, *ESABAC* válida tanto en Italia como en Francia.

La primera Sección Internacional de francés se implantó en 1994 en Bolonia. En los años siguientes el número de secciones bilingües ha ido aumentando.

Tras este estudio comparativo del bilingüismo en diferentes países europeos observamos la gran variedad de programas bilingües existentes. La mayoría de los países analizados cuentan con casi medio siglo de experiencia en programas bilingües, lo que ha permitido que dichos programas se encuentren ya bastante consolidados, aunque hay algunas excepciones como el Reino Unido e Italia.



3.7 EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA

Comenzamos analizando la evolución de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. (Tabla 1 Elaboración Propia. FUENTE: CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa)

	NIVEL EN QUE SE IMPARTE	EDAD	LENGUA EXTRANJERA
1857	LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (LEY MOYANO)		
1900	Bachillerato (10-16 años)	12 años	Francés 3º y 4º (<i>obl</i>) Inglés o alemán en 5º y 6º (<i>obl</i>)
1903	Bachillerato (10-16 años)	12 años	Francés (<i>obl</i>)
1926	Bachillerato Elemental (10-13 años) Bachillerato Universitario(14-16 años)	10 años	Francés en Bto Elemental (<i>obl</i>) Ing., alem. o ital. en <i>Bto. Univ.</i> (<i>obl</i>)
1930	Bachillerato (11-17 años)	11 años	Francés todos los cursos(<i>obl</i>) Inglés o alemán en 4º,5º y 6º (<i>obl</i>)
1931	Bachillerato (10-16 años)	10 años	Francés en 1º,2º y 3º (<i>obl</i>) Inglés, alemán o italiano en 6º (<i>obl</i>)
1932	Bachillerato (10-16 años)	12 años	Francés (<i>obl</i>)
1934	Bachillerato (10-17 años)	10 años	Francés en 1º, 2º, 3º y 4º (<i>obl</i>) Inglés o alemán en 6º y 7º (<i>obl</i>)
1938	Bachillerato (10-17 años)	10 años	Italiano o francés en 1º, 2º y 3º (<i>obl</i>) <i>It., fr., ing. o alem.</i> de 4º a 7º (<i>obl</i>)
1953	Bachillerato Elemental (10-14 años) Bachillerato Superior (14-16 años)	12 años	Alemán, francés, inglés, italiano o portugués (<i>obl</i>)
1957	Bachillerato Elemental (10-14 años) Bachillerato Superior (14-16 años)	11 años	Francés, inglés o alemán (<i>obl</i>) Preu perfeccionamiento del idioma
1970	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN		
1970	EGB (6-14 años) BUP (14-17 años) y COU	11 años	<i>Fr., ing., alem., ital. o port.</i> (<i>obl</i>) 3º <i>BUP Y COU seg.</i> idioma (<i>vol</i>)
1990	LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)		
1991	Primaria (6-12 años) ESO (12-16 años) Bachillerato (17-18)	8 años	<i>Ing. o fr.</i> (<i>obl</i>) con profesor especialista Segunda lengua extranjera (<i>vol</i>)
2002	LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE) *No llegó a aplicarse		
2006	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)		
2007	Primaria (6-12 años) ESO (12-16 años) Bachillerato (17-18)	6 años	<i>Ing. o fr. (obl)</i> / 3º ciclo, 2º lengua (<i>vol</i>) Segunda lengua extranjera (<i>vol</i>)
2013	LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)		
2013	Primaria (6-12 años) ESO (12-16 años) Bachillerato (17-18)	4 años	<i>Ing. o fr. (obl)</i> 3º ciclo, 2º lengua (<i>vol</i>) Segunda lengua extranjera (<i>vol</i>)



Durante la mayor parte del siglo XX, el aprendizaje de las lenguas extranjeras tenía lugar en el Bachillerato. La ley vigente a comienzos de este siglo era la Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) que es un precedente único de estabilidad en la ordenación del sistema educativo español, pues estuvo en vigor durante más de 100 años, estando sus principales directrices vigentes hasta la Ley General de Educación (1970). La edad del primer contacto del alumno con la lengua extranjera variaba entre los 10 y 12 años en el Bachillerato, siendo la lengua extranjera más estudiada el francés y más tarde se empezó a estudiar inglés y alemán.

Durante estos años no existía una normativa que regulara convenientemente el estudio de las lenguas extranjeras lo que provocó una falta de competencia comunicativa y que tras varios años de estudios de una lengua extranjera, se presentaban grandes dificultades para mantener una conversación.

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la enseñanza obligatoria se amplió hasta los 14 años, y se impartía la lengua extranjera en el ciclo superior (6º, 7º y 8º de *EGB*), normalmente los idiomas eran inglés o francés. Es a partir de esta ley cuando se produce un mayor avance en la enseñanza de lenguas extranjeras que empezaban a impartirse por primera vez en una etapa obligatoria aunque no se consiguió mejorar la competencia comunicativa en dichas lenguas.

A raíz de la Constitución Española de 1978, fueron reconocidas nuevas competencias a las comunidades autónomas, entre ellas la educativa, lo que les ha permitido diseñar sus propias políticas lingüísticas.

Con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (*LOGSE*) se amplió la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, una de las principales innovaciones de esta ley fue el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de los 8 años (desde el 2º ciclo de Educación Primaria) siendo impartida por profesorado especialista.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*LOE*), en su *art. 2* establece la necesidad de capacitar al alumno en una o más lenguas extranjeras y en el *art. 17.f* entre los objetivos de la Educación Primaria establece la necesidad de adquirir en al menos



una lengua extranjera la competencia comunicaba básica. Su principal innovación es el adelanto del aprendizaje de una lengua extranjera a los 6 años (1º ciclo de Educación Primaria) y a su vez en el tercer ciclo de Educación Primaria se oferta a los centros la posibilidad de impartir una segunda lengua extranjera.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía tras la Ley de Educación de Andalucía 17/2007, de 10 de diciembre (*LEA*) se ha adelantado el aprendizaje de la lengua extranjera a los 5 años (último curso de Educación Infantil).

Apreciamos cómo la edad de comienzo de aprendizaje de una lengua extranjera va disminuyendo con las diferentes leyes educativas, lo que ha facilitado la implantación del bilingüismo desde edades tempranas.

Seguidamente pasamos a hacer un pequeño estudio de los diferentes programas bilingües en Educación Primaria, así como su fecha de implantación en las distintas comunidades autónomas, las asignaturas impartidas en *L2* y nivel de competencia lingüística del profesorado.

MÉTODO SILENCIOSO

Desarrollado por Gattegno (1976) basándose en un enfoque humanístico incentiva el aprendizaje por descubrimiento. Las premisas de su trabajo son:

El aprendizaje se facilita si el estudiante descubre o crea más allá de recordar o repetir lo que tiene que aprender.

El aprendizaje se facilita a través de la mediación de objetos.

El aprendizaje se facilita a través de la resolución de problemas unido al material objeto de aprendizaje. (Richards et al., 2001)

Gattegno afirma que el aprendizaje es un proceso que cada persona inicia en su interior, movilizandoo recursos como la percepción, atención, cognición, imaginación y creatividad entre otros.

Es un método estructural pero con innovaciones en la forma de presentar los materiales, estos son originales como tablas o piedras de distinto tamaño y color para introducir vocabulario, colores, números, etc.



Se considera el silencio como una herramienta que provoca que el alumno aprenda por sí mismo, promueve el trabajo en equipo.

<p>COM. AUTON. ANDALUCÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Plan experimental de Secciones bilingües de francés (1998) y alemán (2000). * Programa bilingüe español-inglés, español-francés y español-alemán (2005). - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural obligatorio en L2. - Educación Física y Educación Artística: obligatorio una, opcional la segunda en L2 - Profesorado bilingüe B2 <i>MCER</i> y Auxiliares de conversación nativos.
<p>COM. AUTON. ARAGÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Programas bilingües español-francés y español-alemán. - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural obligatorio en L2. - Profesorado nativo para programa <i>British Council</i>.
<p>ASTURIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo integrado hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Programa bilingüe inglés (2008). - Profesorado bilingüe B2 <i>MCER</i> y Auxiliares de conversación nativos.
<p>C.A. ISLAS BALEARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Secciones europeas español-inglés (2008). - Educación Artística y Educación Física: obligatorio una en L2.
<p>COM. AUTON. CANARIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Programa <i>CLIL</i> (2003). - Conocimiento del Medio, Educación artística y Educación Física en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.
<p>CANTABRIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Programa bilingüe (2006). * Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y otra ANL voluntaria en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.
<p>C.A. CASTILLA LA MANCHA</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo Integrado hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Secciones bilingües español-francés (2002). * Programa Secciones Europeas (2005). - Dos ANL en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>. Próximamente C1.
<p>COM. AUTON. CASTILLA LEÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo integrado hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Secciones bilingües español-inglés (2006). * Secciones bilingües español-francés (2005). * Secciones bilingües español-alemán (2009). - Dos ANL en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.



COM. AUTON. CATALUÑA	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo integrado hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). - Una <i>ANL</i> en L2.
COM. AUTON. EXTREMAD.	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo integrado hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Secciones bilingües español-inglés, español-francés (2004). - Dos <i>ANL</i> en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.
COM. AUTON. GALICIA	<ul style="list-style-type: none"> * Programa secciones bilingües (1999). - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.
COM. AUTON. LA RIOJA	<ul style="list-style-type: none"> * Proyectos de Innovación Lingüística en centros (2004). * Secciones bilingües (2008). - Mínimo dos <i>ANL</i> en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.
COM. AUTON. MADRID	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Secciones bilingües (2004). - Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural obligatorio en L2. - Resto de asignaturas, <i>ANL</i> voluntario. - Profesorado bilingüe y Auxiliares de conversación, habilitación C1 <i>MCER</i>.
REGION MURCIA	<ul style="list-style-type: none"> * Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Programa Colegios bilingües (2009). - Conocimiento del Medio Natural, Educación Artística y Educación Física en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.
COM. AUTON. NAVARRA	<ul style="list-style-type: none"> * Currículo hispano-británico. Programa <i>MEC-British Council</i> (1996). * Programas plurilingües (2007). - Una o dos <i>ANL</i> en L2. - Profesorado bilingüe, B2 <i>MCER</i>.
COMUNIDAD VALENCIAN A	<ul style="list-style-type: none"> * Programa de Educación Bilingüe Enriquecido <i>PEBE</i> (1998). * Programa de Educación Plurilingüe en Educación infantil (2008).

Tabla 2: Los programas de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid un estudio comparado. FUENTE:

<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001973.pdf>

Tras haber analizado los principales programas bilingües implantados en las comunidades autónomas observamos que la mayoría participa del Programa derivado



del Convenio *MEC-British Council* (1996). Y han de pasar casi diez años hasta implantación de otras modalidades de proyectos bilingües.

En las comunidades que poseen aparte del castellano otra lengua cooficial la implantación de una lengua extranjera ha necesitado una mayor adaptación curricular, convirtiéndose en trilingües.

En la mayoría de las comunidades autónomas el profesorado bilingüe necesita una competencia lingüística equivalente al B2 del *MCER*, aunque hay algunas comunidades autónomas que requieren una habilitación lingüística propia.

Las áreas no lingüísticas (*ANL*) que emplean como vehicular la *L2*, generalmente son Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación Física, aunque dependiendo de la comunidad varía la obligatoriedad de alguna de ellas.

3.8 EDUCACIÓN BILINGÜE EN ANDALUCÍA

Tras el recorrido realizado sobre el bilingüismo en Europa y en España, nos centramos en la implantación del bilingüismo en Andalucía.

Andalucía es pionera con respecto al resto de comunidades autónomas en la implantación del bilingüismo, comienza su experiencia en 1998 con un plan experimental de Secciones bilingües en distintos centros en los que se impartían áreas o materias no lingüísticas en lenguas extranjeras como el francés y el alemán.

En marzo de 1998 se firma el Protocolo de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministro de Asuntos Exteriores de la República francesa, por el que se implanta la enseñanza bilingüe español-francés en algunos centros escolares de Andalucía.

Poco tiempo después y tras la experiencia positiva de la implantación de las Secciones de francés, en el año 2000 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía firma un Protocolo de colaboración con el Cónsul de la República Federal



alemana y el director del Goethe Institut de Alemania para la implantación y desarrollo de secciones bilingües español-alemán en determinados centros escolares de Andalucía.

Después de analizar las experiencias de la actividad realizada tras la implantación de los convenios de colaboración con Francia y Alemania, surge mediante Acuerdo del Consejo de Gobierno del 22 de marzo 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, dentro del marco de la nueva modernización de la educación andaluza.

Se implanta la modalidad de enseñanza bilingüe español-inglés junto a las ya existentes español-francés y español-alemán.

Este Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (en adelante *PFPA*), responde a la necesidad de la sociedad andaluza de afrontar el reto de los cambios tecnológicos, sociales y económicos de los últimos tiempos que implican una gran innovación en particular en lo referente a Educación.

EL PFPA ES UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA QUE APARECE EN UNOS CONTEXTOS:

Contextos políticos de reformas: Modernización, sociedad del conocimiento:

Como Marco Europeo, la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 23 Marzo 2000)

Como Marco Andaluz, las estrategias y propuestas para la segunda modernización de Andalucía (debate abierto por el Presidente de la Junta de Andalucía 2001-2003), donde se señala que “debemos plantearnos de manera rotunda el reto educativo del conocimiento de otras lenguas en el marco de un mundo global como instrumento fundamental para asegurar la posibilidad de éxito y de compartir un futuro mejor”.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía diseña así una nueva política lingüística global para la comunidad, fundamentada en las necesidades de sus ciudadanos y a la vez en los principios teóricos de la Unión Europea en el *MCER*, elaborado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

El documento que recoge el *PFPA* es fruto del interés de la Junta de Andalucía de dotar a la población andaluza de las competencias plurilingües y pluriculturales necesarias para afrontar los retos que se plantean en nuestra sociedad.



LOS OBJETIVOS DEL PFPA SON:

- ✚ **OBJETIVO OPERATIVO** (respecto a la lengua): alcanzar el dominio de Lenguas extranjeras por parte de la ciudadanía andaluza.
- ✚ **OBJETIVO ESTRATÉGICO** (respecto al conocimiento): formar al alumnado andaluz, a través del plurilingüismo para que pueda integrarse en un contexto cada vez más globalizado, aumentando las capacidades generales de aprendizaje por medio de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.
- ✚ **OBJETIVO SOCIOLÓGICO** (respecto a la cultura): acercar a una Andalucía cada vez más multiétnica, pluricultural y plurilingüe a nuevas lenguas y culturas para enriquecer su competencia pluricultural.

Con el fomento del plurilingüismo se pretende alcanzar un gran desarrollo en las competencias lingüísticas de los alumnos, en las destrezas de escuchar, hablar, leer, escribir y conversar.

Este *PFPA* realiza una gran aportación a la Ley de Educación de Andalucía, 17/2007, de 10 de diciembre (*LEA*) pues entre las finalidades de ésta se contemplaba el impulsar el conocimiento de idiomas con el objetivo de que a medio plazo la juventud andaluza sea al menos bilingüe. La *LEA* permite a Andalucía establecer sus propios objetivos educativos en el marco de las competencias que le otorga la *LOE*, y adelanta la lengua extranjera al último curso de educación infantil.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (*LOE*) implanta la lengua extranjera en primer curso de Educación Primaria.

La enseñanza bilingüe implica cambios metodológicos y curriculares, no se incide tanto en la lengua extranjera en sí, como en su capacidad de comunicar y transmitir conocimientos.

La política lingüística de la Junta de Andalucía a través del *PFPA* propone un nuevo modelo curricular, el currículo integrado para todas las lenguas maternas o extranjeras y para todas las etapas y modalidades educativas, que engloba además de los contenidos lingüísticos de los currículos de lengua, otras competencias cognitivas con la finalidad



de ofrecer un currículo integrado de lenguas y de áreas no lingüísticas que puede ser homologado en los países de la Comunidad Europea por responder a las exigencias del *MCER*.

En los centros bilingües se realiza una inmersión parcial en la educación infantil. Se emplea el enfoque *AICLE* que favorece la espontaneidad del idioma.

El *PFPA* se articuló en cinco programas que giraban en torno al objetivo de dotar al alumnado andaluz de las competencias plurilingües y pluriculturales necesarias para su integración plena en el contexto internacional. Los programas que lo componían eran: Centros Bilingües, Escuela Oficial de Idiomas, Plurilingüismo y Profesorado, Plurilingüismo y Sociedad y Plurilingüismo e Interculturalidad.

El *PFPA* sólo estuvo vigente de 2005 a 2008, de los 5 programas de los que constaba sólo permanece el Programa de Centros Bilingües.

3.8.1 Características del Programa Bilingüe

La Orden del 24 Julio de 2006, regula la organización y funcionamiento de los centro bilingües.

De acuerdo con esta Orden el Programa Bilingüe se inicia en la Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación primaria, con el aprendizaje de la primera lengua extranjera (L2), recibiendo los alumnos del 30% al 50% de algún ANL en lengua extranjera.

La Orden del 9 Septiembre 2008 que deroga la del 21 de julio 2006 de Planes y Proyectos Educativos de la Consejería otorga el poder decisorio sobre el Programa Bilingüe a la Consejería de Educación, mediante la Dirección General de Participación e Innovación Educativa (hoy denominada Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado), a través del servicio de Programas Educativos Internacionales.



A partir del curso 2008/2009 la participación en los Programas Bilingües está regulada por esta Orden del 9 de septiembre 2008 que contempla el procedimiento para la solicitud, aprobación y evaluación de los Proyectos Educativos de los centros bilingües, con lo que la selección de centros bilingües se hace directamente por la Consejería de Educación, atendiendo a los criterios que las Delegaciones Provinciales deben tener en cuenta para la selección. Entre estos criterios contemplados figuran, que se garantice la continuidad de los centros bilingües existentes y que los nuevos centros se dirijan a zonas en los que antes no había ninguno.

Para conseguir un buen desarrollo del Programa Bilingüe, la Consejería de Educación destina a los centros:

Contexto educativo:
El debate de Calidad y Equidad de la Educación
La modernización de la escuela andaluza

Contexto de política lingüística:
En el Marco teórico: Linguapax, organismo no gubernamental que nace de un congreso de expertos convocados por la <i>UNESCO</i> en 1987)
En el Marco educativo: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (<i>MCER</i>): aprendizaje, enseñanza, evaluación (Estrasburgo, Consejo de Europa 2001)

Recursos humanos, como los auxiliares de conversación, el programa Jules Verne para profesores franceses en centros bilingües.

Reducción del horario lectivo, para el profesorado que imparte Áreas no Lingüística en *L2*.

Apoyo a la inmersión lingüística (intercambios escolares y estancias en Educación Secundaria) y campamentos de inmersión lingüística en Educación Primaria. Para el profesorado, cursos de inmersión lingüística en verano.

Recursos materiales, como materiales curriculares, equipamiento tecnológico (TIC), dotación económica extraordinaria para la implantación de programas, entre otros.

3.8.2 Centros bilingües en Andalucía

Los primeros centros bilingües se crean mediante Resolución de 29 de Junio 2005, en la que se publica la relación de los 225 centros en los que se desarrollaría el Programa Bilingüe, a los que hay que añadir los 28 centros pertenecientes a las Secciones bilingües, español-francés y español-alemán, sobrepasando así en el curso 2006/2007 los 250 centros públicos bilingües.

Tras las sucesivas convocatorias anuales el número de centros bilingües seleccionados ha ido creciendo de forma considerable, así en el curso 2009/2010 la comunidad cuenta con 694 centros públicos bilingües. La modalidad lingüística español-inglés con 625 centros es con mucho la mayoritaria, siendo el resto de español-francés y español-alemán.

En el curso 2014/2015 se crean 1061 centros bilingües en Andalucía, de los cuales 918 son públicos, siendo las modalidades español-inglés 847, español-francés 59 y español-alemán 12.

Andalucía ocupa un lugar predominante dentro de España en el desarrollo de este programa. Por ejemplo, en el periodo 2010-2015 Andalucía disponía de 2.002 docentes inscritos en la plataforma, que ascendieron a 5.007 en 2015 (lo que suponía un incremento del 150%). Algo similar ocurre con los proyectos de los centros docentes: 925 en 2010 frente a 1.987 en 2015 (incremento del 115%).



Tabla 3 Centros bilingües por provincias en Andalucía curso 2016/17. FUENTE: BOJA número 24, 2017

En el curso 2016/2017 Andalucía contaba con un total de 1375 centros de los cuales 335 son privados.

Durante el curso 2016/2017 imparten enseñanza bilingüe más de 7600 profesores con un nivel de competencia lingüística mínimo



equivalente al B2 del MCER. Pero en los próximos años se prevé que el nivel aumente hasta el nivel C1 en el año 2020.

Desde entonces, la oferta de enseñanza bilingüe en esta Comunidad ha ido creciendo en número de centros, en porcentaje de alumnado beneficiado, en la variedad de idiomas, etc., convirtiéndose en la Comunidad Autónoma con mayor número de alumnado beneficiado según los últimos datos publicados en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (*MECD* en adelante).

CENTROS PÚBLICOS				
Curso	Situación actual	2017/18	2018/19	2019/20
Centros públicos de PRIMARIA	560	597	627	651
Centros públicos de SECUNDARIA	460	483	498	509
TOTAL CENTROS	1020	1080	1125	1160

Tabla 4. Revisión de crecimiento de centros bilingües. FUENTE: BOJA número 24, 2017

Si el objetivo de los programas bilingües fuera que los escolares adquirieran un bilingüismo al mismo nivel de los hablantes nativos, está claro que sería un objetivo utópico, pero se intenta que al finalizar la Educación Primaria, la competencia lingüística en la *L2* sea equiparable a un A2, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria este nivel sea el equivalente a un B1, y por último al finalizar el Bachillerato el nivel sea el equiparable a un B2, todos ellos del *MCER*.

Curso	Situación actual	2017/18	2018/19	2019/20
Centros públicos	1020	1080	1125	1160
Centros concertados y privados	355	387	406	413
TOTAL CENTROS	1375	1467	1531	1573

Tabla 5. Previsión de crecimiento de centros bilingües. FUENTE: BOJA número 24, 2017



3.8.3 Centros plurilingües

La Orden de 28 de junio de 2011, en su artículo 5.1 establece que un centro plurilingüe es aquel que presenta el aprendizaje de algunas áreas no lingüísticas en una segunda lengua extranjera *L3*.

Así pues el centro plurilingüe es aquel en el que se imparte una primera lengua extranjera *L2*, una segunda lengua extranjera *L3*, y áreas, materias o módulos no lingüísticos en *L2* y *L3*.

Las áreas impartidas en *L3* deben ser diferentes a las impartidas en *L2*, y el número de horas de las ANL impartidas en *L3* deber ser igual o menor a las impartidas en *L2*.

La LEA Ley de Educación de Andalucía, 17/2007 10 de diciembre, establece en el artículo 53 e) que la administración educativa impulsará la implantación de una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria.

El Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria promueve la generalización de la segunda lengua extranjera en Educación Primaria preferentemente francés, y se impartirá a partir del curso 2015/2016.

3.8.4 Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

La Orden de 15 de enero del 2007 regula las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. En el Decreto 167/2003 de 17 de junio ya se recogía la figura de las ATAL, descritas anteriormente en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes, en el 2001.

La incorporación al sistema educativo de alumnos extranjeros, con una gran diversidad de origen, con desconocimiento del español y con llegada a los centros en



diferentes momentos del curso escolar origina el desarrollo de nuevas actuaciones que ayuden al aprendizaje de la lengua, a la integración del inmigrante y al mantenimiento de su cultura.

Las *ATAL* comenzaron en 1997 como una experiencia piloto en Almería y posteriormente se generalizó al resto de provincias andaluzas, siendo su aparición anterior a su reconocimiento oficial o legislativo.

Las *ATAL* son programas de enseñanza aprendizaje del español como lengua vehicular, cuentan con profesorado específico y están dirigidas al alumnado inmigrante para la integración de los mismos a las actividades de aprendizaje del nivel en el que están escolarizados. Dicha adaptación lingüística del alumnado inmigrante está cubierta en Andalucía por 250 profesores, atendiendo 6.330 alumnos en 820 centros educativos en el curso 2016/2017.

Entre los objetivos de las *ATAL* se encuentran desarrollar actuaciones para el acceso y permanencia en el sistema educativo, del alumnado inmigrante; fomentar la interculturalidad; aprovechar el enriquecimiento que aporta el conocimiento de las diferentes culturas para toda la comunidad educativa; favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad y potenciar actividades de solidaridad y tolerancia.

El programa de las *ATAL* está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular, escolarizado a partir del segundo ciclo de educación primaria y hasta que finaliza la Educación Secundaria. Tiene preferencia para participar en las *ATAL* el alumnado con menor nivel de conocimiento de la lengua vehicular según las equivalencias fijadas por el *MCER*.

La asistencia del alumnado inmigrante a los grupos de apoyo organizados fuera del aula supondrá un máximo de 10 horas/semanales en Educación Primaria y de 15 horas/semanales en Educación Secundaria Obligatoria. El número de alumnos componentes de un grupo no será superior a doce, y el tiempo de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar, pudiendo excepcionalmente llegar hasta dos cursos.



Dentro de este programa el profesorado de *ATAL* desarrolla su función en tres sentidos:

- ✓ Acogida del alumnado inmigrante
- ✓ El aprendizaje del español como lengua vehicular
- ✓ El mantenimiento de la cultura de origen del inmigrante

CENTROS PÚBLICOS	
E. Infantil	13.947
E. Primaria	26.976
E. Especial	386
ESO	18.559
Bachillerato (Rég. Ordinario)	4.418
Bachillerato (Rég. Personas adultas)	452
Bachillerato a distancia	919
C.F. Form Profesional Básica	747
C.F. Grado Medio (Rég. Ordinario)	1.304
C.F. Grado Medio (Rég. Personas adultas)	21
C.F. Grado Medio a distancia	4
C.F. Grado Superior (Rég. Ordinario)	751
C.F. Grado Superior (Rég. Personas adultas)	21
C.F. Grado Superior a distancia	49
Otros programas formativos	6
Enseñanzas Artísticas (2)	550
Enseñanzas de Idiomas	1.583
Enseñanzas Deportivas	3
Total en centros públicos	70.696

Tabla 6. Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. FUENTE: Dossier datos de avance. Curso 2016-2017



4 METODOLOGIA

Con este trabajo de investigación pretendemos realizar un estudio de la implantación del bilingüismo en Andalucía. Para cumplir con los objetivos planteados en el presente trabajo, se ha consultado bibliografía sobre la implantación del bilingüismo en Andalucía y se ha analizado el marco legal en el que se basa el Proyecto Bilingüe, observando que entre los objetivos del *PFPA* de 2005 se encuentran alcanzar el dominio de lenguas extranjeras, formar al alumnado a través del plurilingüismo para que pueda integrarse en un mundo cada vez más globalizado y acercar a una Andalucía cada vez más multiétnica y plurilingüe a otras lenguas y culturas. Estos objetivos se pretenden alcanzar en los centros bilingües con la aplicación de la metodología *AICLE*.

Para estudiar la situación concreta de la implantación del bilingüismo en Andalucía, la primera fase ha sido un trabajo de campo consistente en la elaboración de una encuesta destinada al profesorado de dicho centro que está inmerso en la metodología *AICLE*. A través de la encuesta y valorando sus respuestas intentamos detectar las necesidades y carencias de las que se hace eco el profesorado bilingüe y conocer sus actitudes y las dificultades que encuentra en el aula *AICLE* al aplicar la lengua vehicular *L2* en el desarrollo de contenidos de Áreas No Lingüísticas (*ANL*) y en la evaluación. Analizando el criterio sobre su propia formación en metodología *AICLE*, en competencia lingüística así como las posibles propuestas de mejora en lo referente a instalaciones, medios humanos y materiales para conseguir con éxito la implantación del bilingüismo, alcanzando los objetivos propuestos por el *PFPA*.

El cuestionario que se encuentra en el anexo se ha confeccionado con la siguiente estructura y objetivos:

- ✓ **En primer lugar** se han indicado cuestiones básicas del perfil personal y profesional del profesorado: edad, sexo, lengua materna, estancias en el extranjero, titulación, años de experiencia docente, formación continua.



- ✓ **En segundo lugar** se han planteado preguntas sobre su práctica docente: número de alumnos por clase, porcentaje de alumnado que supera la asignatura, nota media, tiempo dedicado semanalmente a la preparación de clases, experiencia en intercambio de alumnos y profesores en otros países.

- ✓ **En tercer lugar** se plantean preguntas sobre la metodología didáctica, materiales y recursos didácticos, uso de la *L2* en el aula, disponibilidad de auxiliar de conversación, dinámica de trabajo en la clase, evaluación y atención a la diversidad.

- ✓ **En cuarto y último lugar** las preguntas versan sobre las dificultades encontradas en la labor educativa y las propuestas de mejora en la educación bilingüe



5 ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los primeros centros bilingües en Andalucía surgen por los convenios de colaboración con Francia y Alemania en los años 1998 y 2000, primero las secciones bilingües español-francés y posteriormente las secciones bilingües español-alemán.

En el año 2005 aparece el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía y se implanta la modalidad de enseñanza bilingüe español-inglés que coexiste con las secciones bilingües antes citadas. Este *PFPA* responde a la necesidad de la sociedad andaluza de afrontar los cambios tecnológicos, sociales y económicos.

Tras realizar la encuesta que se encuentra en el anexo II a un grupo de dieciséis profesores de diferentes centros andaluces y analizados los resultados observamos que:

En lo referente al apartado A: Perfil personal, profesional y formación continua, se pone de relieve que en general se trata de un profesorado joven, solo un 6'25% tiene más de 50 años; la titulación de más de la mitad (56'25%) corresponde a una diplomatura; un 18'75% poseen una competencia lingüística superior al nivel B2 del MCER, el nivel del 81'25% restante equivalente al B2 del *MCER*, siendo ésta la competencia lingüística mínima necesaria para formar parte del profesorado bilingüe; la experiencia docente de la mayoría (68'75%) es inferior a 15 años, y la experiencia bilingüe de la mitad de los encuestados está entre dos y cuatro años.

Respecto al apartado B: Práctica docente, resalta que la mayoría (82'75%) tiene más de 25 alumnos por clase; que un elevado porcentaje 81'25% se coordina con el profesorado de otras áreas para la integración de temas; que prácticamente todos han participado previamente en algún Proyecto Comenius; la media del tiempo dedicado a la preparación de clases es de 5 a 10 horas semanales.

En lo relativo al apartado C: Metodología didáctica destaca que un 75% de los encuestados utiliza el trabajo en grupo de alumnos dirigido por el profesor, otras veces la agrupación es por parejas 68'75%; una gran mayoría (81'25%) emplea además frecuentemente la explicación a todo el grupo y el repaso de conocimientos previos.



Y por fin en lo tocante al apartado D: Dificultades en la labor educativa, carencia de medios materiales y propuestas de mejora, llama la atención que el total de los encuestados afirma que el número de alumnos por clase es excesivo y la inmensa mayoría (87'5%) considera que la formación específica como profesor de enseñanza bilingüe en el aula *AICLE* es insuficiente, posiblemente porque los programas de la Facultades de Educación no se están proyectando para resolver sus exigencias. Considerando también insuficientes los medios materiales para impartir la materia.

Y entre las posibles propuestas de mejora estiman que son necesarios: más medios materiales (93'75%); una formación específica en competencia lingüística (81'25%); formación específica en metodología *AICLE* (62'5%); estiman insuficiente el número de horas semanales que disponen del auxiliar de conversación en el aula y proponen un aumento de éstas (87'5%). Y la totalidad de los encuestados sugieren que sería necesaria la reducción del número de alumnos por aula para aumentar la calidad de la educación.



6 CONCLUSIONES

El deseo de equipararnos al resto de Europa en la enseñanza de lenguas extranjeras y teniendo en cuenta que la única frontera existente en la Unión Europea es la lingüística, ha inducido a la población española en general y a la andaluza en particular, así como a sus respectivos gobiernos en materia educativa a implicarse activamente en la adquisición por parte de sus ciudadanos del aprendizaje de un segundo e incluso un tercer idioma.

La necesidad del aprendizaje de otras lenguas en Andalucía, planteado como objetivo específico, se puede plantear desde distintos enfoques:

Como una forma de aumentar las competencias culturales de los andaluces.

Para eliminar esa frontera lingüística que nos separa de Europa.

Y aún sin salir de nuestras fronteras, Andalucía necesita particularmente en el sector servicios personas con dominio de otras lenguas dada la gran afluencia de inmigrantes en nuestra Comunidad, sin olvidar el sector turístico extranjero que año tras año elige nuestra tierra para convivir durante largos periodos con nuestra cultura.

Por todo lo anterior la adquisición por parte del alumnado andaluz de una segunda e incluso de una tercera lengua es una necesidad de primer orden, como necesidad es implantar un bilingüismo eficiente con el que se consiga que el alumnado domine una o más lenguas extranjeras para poder integrarse en un contexto cada vez más globalizado.

Pero del análisis de los resultados de la encuesta se concluye que existen bastante carencias, tanto a nivel del profesorado en su perfil bilingüe como en el apoyo a sus clases con un profesor auxiliar nativo cuyo horario se ha ido reduciendo en los últimos años, lo que unido a la falta de medios materiales y a un excesivo número de alumnos por clase dificulta el aprendizaje de la segunda lengua por parte del alumno, con lo que difícilmente conseguirá el objetivo de dominar dicha lengua.



El análisis de los resultados de la encuesta realizada al profesorado bilingüe de Andalucía podemos concluir que los principales problemas encontrados en la implantación del bilingüismo en dicho centro, que se planteó como objetivo específico, son:

Falta de profesorado con perfil bilingüe y gran movilidad del mismo, lo que ocasiona dificultades en la función tutorial.

Falta de disponibilidad de formación continua para el profesorado en metodología *AICLE*.

Tras la disminución de la asignación tanto en personal como económica a los centros educativos por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía se ha visto afectado significativamente el Programa Bilingüe con medidas como:

Reducción del número de auxiliares de conversación en los centros educativos, siendo 90 minutos/semanales el tiempo mínimo recomendado de éste en cada grupo bilingüe, en la actualidad en el centro ha quedado reducido a 45 minutos/semanales por grupo.

Reducción de las horas asignadas al equipo bilingüe para la elaboración de material y coordinación con el auxiliar de conversación.

Aunque la metodología *AICLE* fomenta el uso de las *TIC* en el aula, la realidad es que en las mayorías de las aulas no disponen de pizarra digital interactiva (*PDI*), ni ordenador disponible. A pesar de que está demostrado que estas herramientas *TIC* favorecen la motivación del alumnado.

Estos y otros recortes en material están dificultando el éxito en la implantación del bilingüismo en el centro.

Respecto a las posibles mejoras para la implantación del proyecto bilingüe en Andalucía, planteado como objetivo específico desde nuestro punto de vista sería recomendable:

Fomentar la formación *AICLE* y la mejora de la competencia lingüística del profesorado implicado en el Proyecto Bilingüe, desde las Facultades de Educación para que los futuros maestros no encuentren dichas dificultades.

Ofertar programas de inmersión, estancias para todo el profesorado implicado en el programa bilingüe.



Aumentar el número de horas semanales del auxiliar de conversación en el aula bilingüe.

Reducir en 2 horas/semanales el horario lectivo del profesorado bilingüe para preparación del material y coordinación con el auxiliar de conversación.

Priorizar el equipamiento con recursos materiales y tecnológicos en los centros públicos.

Reducir el número de alumnos por aula.

Respecto al análisis del marco legal en que se basa el Proyecto Bilingüe en Andalucía hemos realizado un estudio general haciendo más hincapié en lo referente al bilingüismo en la Educación Primaria, aunque nos hubiese gustado detallar los aspectos más importantes de la normativa referentes al resto de etapas, no obstante por razones de espacio nos han llevado a centrarnos en la Educación Primaria.

Los beneficios de la enseñanza bilingüe están probados por diferentes estudios, así como que el aprendizaje de una *L2* influye de forma positiva en la *L1*. Hay que tener en cuenta no obstante que el éxito en el aprendizaje de una *L2*, va a estar en función del entorno en que se aplica, existiendo la necesidad de adaptarlo a la realidad en cada momento, a veces encontramos clases con bajo nivel, otras con gran población de inmigrantes que no tienen dominio de la *L1*, incluso con incorporación de éstos a la clase a mitad de curso y con un desconocimiento total de la *L1*, por lo que es necesario realizar las adaptaciones correspondientes, a veces temporales, para seguir cumpliendo con los objetivos propuestos.

Con este trabajo de investigación hemos pretendido detectar los problemas existentes que dificultan la implantación del bilingüismo de forma eficaz, así como proponer una serie de medidas que mejorarían tanto la calidad como los resultados del Programa Bilingüe.

Por todo lo anterior consideramos como asignaturas pendientes en esta implantación del bilingüismo la formación específica del profesorado bilingüe en metodología *AICLE* y en competencia lingüística, así como el equipamiento de los centros bilingües con los recursos materiales y tecnológicos necesarios.



7 BIBLIOGRAFIA

- Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA.: Sky Oakes Productions.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bestard Monroing, J. y Pérez Martín, C. (1982). *La Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: Edi-6.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Windston.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- Comisión Europea (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*, Brussels.
- Comisión Europea (2012). Eurydice, Eurostat. Key Data on teaching Languages at Schools in Europe. [Última consulta : 10/10/2017] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
- Comisión Europea (2013). Plan de acción para las lenguas. [Última consulta: 10/10/2017] http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_es.htm
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones de la Consejería de Educación.



Council of Europe (2000). Resolution of the Ministers of Education of the Council of Europe of 15 and 17 October 2000 on the European Language Portfolio.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. In *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA.: California State University.

Cummins, J. (2010). «Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways». [En línea]. *Linguistics and Education*, volumen 21, número 1, marzo de 2010. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/248545201_Bilingual_education_The_only_option_to_teach_all_children_in_the_21st_century_in_equitable_ways. [Última consulta: 01/07/2017].

Curran, C.A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill.: Apple River Press.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Fernández Barrionuevo, E. (2017) *Generalización de la motivación en AICLE entre los dominios de Educación Física y aprendizaje en la lengua extranjera en centros bilingües andaluces*, Universidad de Granada (Tesis doctoral inédita) Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/26443466.pdf>

Fishman, J.A. (1976). *Bilingual Education: an Interdisciplinary Sociological Perspective*. Rowley, MASS: Newbury House.



- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chicester: Wiley-Blackwell.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Hornby, P. A. (1977). *Bilingualism*. New York: Academic Press.
- Jespersen, O. (1904). *How to teach a Foreign Language*. London: Sonnenschein.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gondon and Breach.
- Mackey, W.F. (1957). *The Description of Bilingualism*. Montreal: Harvest House.
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a world problem*. Montreal: Harvest House.
- Macnamara, J. (1969). *How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?* Toronto: University of Toronto Press.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Palmer, H.E. (1955). *The oral method of teaching languages*. Cambridge: Heffer.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. New Jersey: Princeton University Press.



- Pujante, A.L. y Hyde, J. (1982). *Metodología de la enseñanza de idiomas, aspectos y problemas*. Salamanca: Facultad Ciencias de la Educación.
- Real Academia Española (2001). «Diccionario de la lengua española (23ª edición)» [En línea]. Disponible en: <http://www.rae.es>
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguan, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siguan, M. (2010). *Bilingüismo en las secciones españolas en el exterior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T. y Cummins, J. (1988). *Minority Education: From Shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Jersey: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suárez, M. L. (2005). *Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sweet, H. (1877). *A handbook of phonetics*. Oxford: Clarendon Press.



- Toukoma, P. & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age*. Report written for UNESCO. Tampere: University of Tampere.
- Trujillo Sáez, F. (2008). *Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*. Bilbao, Univ. Deusto. Recuperado http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/Trujillojornadas.pdf
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Viña Rouco, M. (2002). «*The teaching of foreign languages in Europe: A Historical Perspective on foreign language teaching in Spain*». *Revista de Filología y su Didáctica*, nº25.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.



7.1 REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, 65 (de 5 de abril de 2005.)

Acuerdo de 24 de Enero de 2017 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 24, (6 de Febrero de 2017.)

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, (118, de 23 de junio de 2003) .

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, (BOJA 50, de 13 de marzo de 2015)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, (187, de 6 de agosto de 1970).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre 2007, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252 (26 de diciembre de 2007)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.



Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Orden de 8 de febrero de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una Lengua Extranjera en el 2º Ciclo de Educación Infantil y 1er. Ciclo de Educación Primaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 30, de 11 de marzo de 2000.

Orden de 5 de septiembre de 2005, por la que se establecen la composición y funciones de los órganos de asesoramiento y coordinación contemplados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 191, de 29 de septiembre de 2005.

Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües. Boletín Oficial Junta de Andalucía, 156, de 11 de agosto de 2006.

Orden de 11 de diciembre de 2006, por la que se regula la composición, funcionamiento y competencias del Consejo Asesor de Política Lingüística previsto para el desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 249, de 28 de diciembre de 2006.

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 33, de 14 de febrero de 2007.



Orden de 9 de septiembre de 2008, por la que se deroga la de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la administración educativa. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 183, de 15 de septiembre de 2008.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 135, de 12 de julio de 2011.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60, de 27 de marzo de 2015.

Orden de 19 de mayo de 2015, por la que se regula el procedimiento para el reconocimiento de acreditación de los niveles de competencia lingüística en lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para el profesorado de enseñanza bilingüe en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA número 109 de 9 de junio de 2015).

Resolución de 29 de junio de 2005, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se hace pública la relación de centros seleccionados en los que se desarrollará el programa bilingüe. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 134, de 12 de julio de 2008.



8 ANEXOS

ANEXO I: Modelo de la encuesta realizada al profesorado bilingüe

A) PERFIL PERSONAL, PROFESIONAL Y FORMACIÓN CONTINUA

EDAD

- a) 30 o menos
- b) 31 a 40
- c) 41 a 50
- d) más de 50

SEXO

- a. Hombre
- b. Mujer

¿HA RESIDIDO ALGUNA VEZ EN UN PAÍS DE HABLA INGLESA/FRANCESA?

- a. Sí
- b. No

TIEMPO DE ESTANCIA EN EL PAÍS DE HABLA INGLESA/FRANCESA

- a. Ninguno
- b. Un mes o menos
- c. Entre un mes y un año
- d. Más de 1 año

TÍTULOS QUE POSEE, SEÑÁLELOS.

- a. Diplomatura
- b. Licenciatura
- c. Grado
- d. Máster

OTRAS TITULACIONES EN INGLÉS/FRANCÉS

- a. Certificado de la Escuela Oficial de Idiomas (B2)
- b. Cambridge First Certificate (B2)
- c. Trinity (B2)
- d. Delf (B2)
- e. Cambridge Advanced (C1)
- f. Cambridge Proficiency (C2)
- g. Dalf (C1)



AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

- a. 5 años o menos
- b. Entre 5 y 10 años.
- c. Entre 10 y 15 años.
- d. Más de 15 años de experiencia.

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO PROFESOR BILINGÜE

- a. 2 años o menos.
- b. Entre 2 y 4 años.
- c. Entre 4 y 6 años.
- d. Más de 6 años de experiencia.

CURSOS DE FORMACIÓN DE MÁS DE 30 HORAS REALIZADOS EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS.

- a. No he realizado cursos de formación
- b. Uno o más cursos.

TIPO DE CURSO DE FORMACIÓN

- a. No he realizado cursos de formación
- b. Cursos de actualización didáctica (metodología AICLE)
- c. Sobre nuevas tecnologías aplicadas a la educación
- d. Sobre actualización lingüística
- e. Atención a la diversidad
- f. Práctica docente

NÚMERO DE ALUMNOS POR CLASE

- a. Menos de 20 alumnos
- b. Entre 20 y 25 alumnos
- c. Más de 25 alumnos

PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE ALCANZA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN LAS ANL.

- a. 90%-100%
- b. 70%-89%
- c. 50%-69%
- d. Menos del 50%



TIEMPO DEDICADO SEMANALMENTE A LA PREPARACIÓN DE SUS CLASES.

- a. Menos de cinco horas
- b. entre cinco y diez horas
- c. Más de diez horas semanales

¿HA PARTICIPADO EN ALGÚN PROYECTO COMENIUS EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS?

- a. Sí
- b. No

¿SE COORDINA CON PROFESORES DE OTRAS ÁREAS PARA INTEGRAR TEMAS?

- a. Sí
- b. No
- c. Metodología didáctica.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL AULA BILINGÜE Y FRECUENCIA EN EL USO

	Mucha	Poca	No disponible
Pizarra			
Pizarra Digital Interactiva PDI			
Retroproyector			
Ordenador			
Internet			
Prensa inglesa			
Material multimedia			
Casete- CD			
Libro de texto			
Material profesor			



FRECUENCIA DE USO DE LA L2 EN EL AULA

- a. Sólo uso L1
- b. Entre 30% y 50% en L2
- c. Más de 50% en L2
- d. Sólo uso L2

NÚMERO DE HORAS SEMANALES QUE EL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN ENTRA EN EL AULA

- a. 0 horas semanales
- b. ½ hora semanal
- c. 1 hora semanal
- d. Más de 1 hora semanal

DINÁMICA DE LA CLASE BILINGÜE

FRECUENCIA DE FORMAS DE TRABAJO EN CLASE:

	Mucha	Poca
Corrección de las tareas realizadas en casa		
Explicación general del profesor a toda la clase.		
Repaso de conocimientos previos		
Trabajo individual en el aula		
Trabajo en parejas		
Trabajo en grupos dirigidos por el profesor		

EVALUACIÓN

FRECUENCIA EN EL USO

	Mucha	Poca
Autoevaluación		
Exámenes escritos preguntas cortas		
Observación trabajos en grupo		
Observación conducta alumno		
Observación trabajos individuales		



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

FRECUENCIA DE USO DE LAS SIGUIENTES MEDIDAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LA CLASE BILINGÜE.

	Mucha	Poca
Introducir actividades alternativas/complementarias		
Dar preferencia a unos objetivos/contenidos frente a otros		
Modificar los procedimientos didácticos		

DIFICULTADES EN LA LABOR EDUCATIVA

GRADO EN EL QUE DIVERSOS FACTORES DIFICULTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	Mucha	Poca
Falta de formación específica como profesor de bilingüe		
Falta de motivación como profesor		
Alumnos de distinta procedencia social o étnica		
Falta de medios para impartir la materia		
Instalaciones físicas inadecuadas		
Padres desinteresados en el aprendizaje de sus hijos		
Alumnos con NEE		
Excesivo número de alumnos por clase		
Alumnos indisciplinados		
Alumnos desmotivados		



POSIBLES PROPUESTAS DE MEJORA EN LAS AULAS BILINGÜES

	Importante	Poco impor.
Reducir el número de alumnos por aula		
Contar con aulas específicas para cada área.		
Contar con más medios materiales		
Aumentar el número de horas semanales de auxiliar de conversación		
Reducción horaria profesorado para coordinación con auxiliar de conversación		
Reducir el número de profesores que imparten enseñanzas en el mismo grupo.		
Formación específica del profesorado bilingüe en metodología AICLE		
Formación específica para mejorarla competencia lingüística del profesorado		



ANEXO II. RESULTADO DE LA ENCUESTA REALIZADA A UN GRUPO DE PROFESORES BILINGÜES PARA ANALIZAR LA SITUACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL BILINGÜISMO EN ANDALUCÍA.

B) PERFIL PERSONAL, PROFESIONAL Y FORMACIÓN CONTINUA

EDAD:

- a) 30 o menos 25%
- b) 31 a 40 37'5%
- c) 41 a 50 31'25%
- d) más de 50 6'25%

SEXO

- a) Hombre 37'5%
- b) Mujer 62'5%

¿HA RESIDIDO ALGUNA VEZ EN UN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- a) Sí 43'75%
- b) No 56'25%

TIEMPO DE ESTANCIA EN EL PAÍS DE HABLA INGLESA

- Ninguno 56'25%
- Un mes o menos 18'75%
- Entre un mes y un año 18'75%
- Más de 1 año 6'25%

TÍTULOS QUE POSEE, SEÑÁLELOS.

- Diplomatura 56'25%
- Licenciatura 25%
- Grado 12'5%
- Máster 6'25%

OTRAS TITULACIONES EN INGLÉS

- Certificado de la Escuela Oficial de Idiomas (B2) 25%
- Cambridge First Certificate (B2) 37'5%
- Trinity (B2) 18'75%



Cambridge Advanced (C1)	12'5%
Cambridge Proficiency (C2)	6'25%

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

5 años o menos.	18'75%
Entre 5 y 10 años	31'25%
Entre 10 y 15 años.	18'75%
Más de 15 años de experiencia.	31'25%

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO PROFESOR BILINGÜE

2 años o menos.	12'5%
Entre 2 y 4 años.	50%
Entre 4 y 6 años.	31'25%
Más de 6 años de experiencia.	6'25%

CURSOS DE FORMACIÓN DE MÁS DE 30 HORAS REALIZADOS EN LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS.

No he realizado cursos de formación	43'75%
Uno o más cursos.	56'25%

Tipo de curso de formación

No he realizado cursos de formación	43'75%
Cursos de actualización didáctica (metodología AICLE)	18'75%
Sobre nuevas tecnologías aplicadas a la educación	18'75%
Sobre actualización lingüística	12'5%
Atención a la diversidad	6'25%
Práctica docente	

NÚMERO DE ALUMNOS POR CLASE

Menos de 20 alumnos	0%
Entre 20 y 25 alumnos	12'5%
Más de 25 alumnos	87'5%



PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE ALCANZA LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN LAS ANL.

a) 90%-100%	6'25%
b) 70%-89%	81'25%
c) 50%-69%	12'5%
Menos del 50%	0%

TIEMPO DEDICADO SEMANALMENTE A LA PREPARACIÓN DE SUS CLASES.

Menos de cinco horas	12'5%
entre cinco y diez horas	68'75%
Más de diez horas semanales	18'75%

¿HA PARTICIPADO EN ALGÚN PROYECTO COMENIUS EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS?

a) Sí	93'75%	b) No	6'25%
-------	--------	-------	-------

¿SE COORDINA CON PROFESORES DE OTRAS ÁREAS PARA INTEGRAR TEMAS?

a) Sí	81'25%
b) No	18'75%

METODOLOGÍA DIDÁCTICA.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL AULA BILINGÜE Y FRECUENCIA EN EL USO

	Mucha	Poca	No Disponible
Pizarra	81'25%	18'75%	0%
Pizarra Digital Interactiva PDI	18'75%	6'25%	75%
Retroproyector	6'25%	6'25%	87'5%
Ordenador	25%	0%	75%
Internet	18'75%	6'25%	75%
Prensa inglesa	6'25%	6'25%	87'5%
Material multimedia	12'5%	12'5%	75%



Casete- CD	75%	12'5%	12'5%
Libro de texto	68'75%	31'25%	0%
Material profesor	75%	25%	0%

FRECUENCIA DE USO DE LA L2 EN EL AULA

a) Sólo uso L1	0%
b) Entre 30% y 50% en L2	37'5%
Más de 50% en L2	56'25%
Sólo uso L2	6'25%

NÚMERO DE HORAS SEMANALES QUE EL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN ENTRA EN EL AULA

0 horas semanales	6'25%
½ hora semanal	56'25%
1 hora semanal	37'5%
Más de 1 hora semanal	0%

DINÁMICA DE LA CLASE BILINGÜE

FRECUENCIA DE FORMAS DE TRABAJO EN CLASE:

	Mucha	Poca
Corrección de las tareas realizadas en casa	93'75 %	6'25 %
Explicación general del profesor a toda la clase.	81'25%	18'75%
Repaso de conocimientos previos	81'25%	18'75%
Trabajo individual en el aula	56'25%	43'75%
Trabajo en parejas	68'75%	31'25%
Trabajo en grupos dirigidos por el profesor	75%	25%

EVALUACIÓN

FRECUENCIA EN EL USO

	Mucha	Poca
--	-------	------



Autoevaluación	18'75%	81'25%
Exámenes escritos preguntas cortas	87'5%	12'5%
Observación trabajos en grupo	81'25%	18'75%
Observación conducta alumno	75%	25%
Observación trabajos individuales	81'25%	18'75%

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

FRECUENCIA DE USO DE LAS SIGUIENTES MEDIDAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LA CLASE BILINGÜE.

	Mucha	Poca
Introducir actividades alternativas/complementarias	75%	25%
Dar preferencia a unos objetivos/contenidos frente a otros	87'5%	12'5%
Modificar los procedimientos didácticos	81'25%	18'75%

DIFICULTADES EN LA LABOR EDUCATIVA

GRADO EN EL QUE DIVERSOS FACTORES DIFICULTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	Mucha	Poca
Falta de formación específica como profesor de bilingüe	87'5%	12'5%
Falta de motivación como profesor	6'25%	93'75%
Alumnos de distinta procedencia social o étnica	75%	25%
Falta de medios para impartir la materia	87'5%	12'5%
Instalaciones físicas inadecuadas	68'75%	31'25%
Padres desinteresados en el aprendizaje de sus hijos	56'25%	43'75%
Alumnos con NEE	75%	25%
Excesivo número de alumnos por clase	100%	0%
Alumnos indisciplinados	81'25%	18'75%
Alumnos desmotivados	62'5%	37'5%



POSIBLES PROPUESTAS DE MEJORA EN LAS AULAS BILINGÜES

	Importante	Poco import.
Reducir el número de alumnos por aula	100%	0%
Contar con aulas específicas para cada área.	81'25%	18'75%
Contar con más medios materiales	93'75%	6'25%
Aumentar el número de horas semanales de auxiliar de conversación	87'5%	12'5%
Reducción horaria profesorado para coordinación con auxiliar de conversación	81'25%	18'75%
Reducir el número de profesores que imparten enseñanzas en el mismo grupo.	75%	25%
Formación específica del profesorado bilingüe en metodología AICLE	62'5%	37'5%
Formación específica para mejorar la lingüística del profesorado	81'25%	18'75%

