

COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS. LOS MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Documento definitivo. Diciembre 2018

INDICE

I. INTRODUCCIÓN

II. MARCO NORMATIVO

II.1 La LOE

II.2 La LOMCE

III. LOS MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

III.1 El modelo del Ministerio de Educación en Convenio con el British Council

III.2 El modelo de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid

a) Las características del modelo

b) La selección del alumnado

c) La formación y habilitación del profesorado

d) Los costes

e) La implantación y extensión

f) La evaluación

III.3 El Bachiller-Baccalauréat

IV. OTROS MODELOS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

IV.1 En Europa y en otros países

IV.2 La investigación y los organismos internacionales

V. CONCLUSIONES

1. El impacto del programa sobre el sistema educativo
2. El contexto de la implantación
3. La segregación del alumnado
4. La incidencia en los centros
5. El avance de las competencias lingüísticas
6. El desequilibrio entre los aprendizajes del currículo
7. La formación insuficiente del profesorado
8. Una planificación selectiva y sin transparencia
9. Una evaluación parcial
10. Los costes económicos

VI. PROPUESTAS PARA EL FUTURO

1. Promover la igualdad de oportunidades y la equidad del sistema
2. Evaluar la enseñanza de las lenguas extranjeras
3. Equilibrar las enseñanzas del currículo
4. Dar estabilidad a las plantillas de los centros y reestructurar su organización
5. Cualificar al profesorado de lenguas extranjeras
6. Tomar otras medidas complementarias

ANEXO I. NORMATIVA

ANEXO II. DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

ANEXO III. AMPLIACIÓN SOBRE EL PROBRAMA BILINGÜE MEC-B.C.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una o dos lenguas extranjeras forma parte de la tradición curricular más arraigada en nuestro país, aunque ha sufrido cambios respecto al cuándo introducirlas y al cómo hacerlo. Bien es verdad que la calidad de esa enseñanza ha dejado mucho que desear por diferentes razones; por una parte, el estudio de las lenguas extranjeras se ha visto influido y quizás muy determinado por la existencia de una larga tradición educativa en la que el aprendizaje de la lengua española se relacionaba estrechamente con una lengua muerta como es el latín, lo que ha llevado al conocimiento gramatical y más tarde estructural en detrimento de su aprendizaje correcto y eficaz como instrumento de comunicación. Debido a ello, ha sido escasa la formación especializada del profesorado en una concepción comunicativa de las lenguas extranjeras. A lo anterior hay que sumar otras razones derivadas del contexto en el que se desarrolla la práctica docente y que la hacen especialmente difícil, como el excesivo número de alumnos por aula, la falta de laboratorios de idiomas en los centros o la insuficiencia de profesorado especializado.

Por otra parte, el interés de formar a los hijos en el conocimiento de las lenguas extranjeras no se ha dado hasta tiempos recientes y preferentemente en las clases medias urbanas. Esta situación concuerda con la de un país que ha accedido muy tardíamente a la democratización de la enseñanza y que ha permanecido aislado de las relaciones e influencias extranjeras durante muchos años de dictadura, hasta la llegada masiva del turismo

Con la extensión de la enseñanza secundaria a las zonas rurales la cultura general de la población mejoró y también la enseñanza de las lenguas extranjeras, al contar en la enseñanza secundaria con profesorado especializado en filología francesa e inglesa. Poco a poco la enseñanza fundamentalmente lingüística fue transformándose en otra más centrada en las capacidades de comunicación. Esta transformación se inició en los años 80, con las reformas experimentales de las Enseñanzas Medias, continuó después con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la difusión de nuevos métodos de enseñanza se hizo principalmente a través de la formación permanente en la red de los Centros de Profesores.

La incorporación de nuestro país a la entonces Comunidad Económica Europea y la presencia cada vez más relevante de España en los organismos internacionales, junto con su intensa modernización, va a poner en evidencia la desventaja de nuestros alumnos en el conocimiento de lenguas extranjeras con respecto a los jóvenes de muchos países de Europa, mucho más preparados para enfrentarse a los retos de un mundo cada vez más globalizado.

En este contexto surge la necesidad ineludible de promover programas y planes de formación, con el objetivo de que todos los jóvenes españoles terminaran la educación secundaria obligatoria sabiendo comunicarse en una o dos lenguas extranjeras; se trataba de superar de una vez por todas las deficiencias que habían caracterizado nuestro sistema educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Con esta finalidad en la Comunidad de Madrid se han desarrollado diferentes modelos de enseñanza bilingüe, todos ellos en vigor: en 1996 fruto del acuerdo entre el Ministerio de Educación y el British Council, se implantó de forma experimental un programa bilingüe que sigue funcionando al menos en 10 colegios de infantil y primaria

de la Comunidad de Madrid. Por otra parte, en el curso 2004-2005 la Consejería de Educación implantó un programa propio también bilingüe, que se ha extendido con gran rapidez comenzando desde el 2º ciclo de infantil hasta la ESO y el Bachillerato, desplazando en muchos lugares al anterior. Además, el programa comprende también la implantación de Secciones Lingüísticas en francés y alemán y ya se ha iniciado en la Formación Profesional. Por último, en la Comunidad de Madrid se ha implantado el programa Bachiller-Baccalauréat, que persigue el logro de una doble titulación en los dos sistemas educativos: español y francés, y es fruto del acuerdo de 10 de enero de 2008 entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa, por lo que se desarrolla en otras Comunidades Autónomas y en centros ubicados en Francia.

Según los informes oficiales emitidos por la Consejería de Educación, la competencia lingüística de los alumnos ha mejorado sustancialmente y se ha logrado que una gran mayoría de los alumnos de los centros bilingües alcancen al finalizar la ESO el nivel B2 y en algunos casos el C1 del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER), lo que sin duda debemos considerar un avance.

Y, sin embargo, las críticas al modelo de enseñanza bilingüe son cada vez más alarmantes. Se denuncia con insistencia que sus “programas” están generando una grave segregación entre centros bilingües y no bilingües, e incluso dentro de los propios centros; se pone en cuestión la formación del profesorado habilitado para impartir asignaturas en un idioma extranjero y la división cada vez mayor entre el profesorado. Así mismo se critica la distribución de los recursos a favor de dicho programa y la superficialidad con la que pueden estar tratándose contenidos curriculares impartidos en la lengua extranjera, que, excepto en el caso de las matemáticas y de materias de otras lenguas como el latín, pueden llegar a afectar a un 55% del currículo (como ocurre con el inglés), algo que a tenor de lo que sucede en otros países resulta cuanto menos sorprendente.

En fuerte contraste con estas críticas, no faltan alabanzas al modelo de enseñanza bilingüe provenientes de profesores que lo imparten, de familias que se benefician del mismo y de la propia administración educativa que nos presenta sus resultados en cuanto a las competencias adquiridas como un logro indiscutible, que avala todas las decisiones adoptadas. Este juicio tan optimista no va sin embargo acompañado de las precisiones necesarias para poder valorar el programa bilingüe, entre otras posibles las referentes a los porcentajes de los alumnos que obtienen el nivel C1, (el que supuestamente se debería alcanzar al finalizar la ESO), y los que obtienen solo el nivel anterior B2, a los estudios concretos en que basan estas afirmaciones, así como las referentes al coste que tiene para la mayoría de los alumnos de la Comunidad de Madrid, el nivel C1 o B2 alcanzados por un porcentaje desconocido del total del alumnado que recibe enseñanzas bilingües.

El objetivo de este trabajo es precisamente analizar los modelos de enseñanzas de idiomas actualmente en vigor en la Comunidad de Madrid, con la finalidad de elaborar una propuesta de mejora. En primer lugar, se analizará el marco normativo, para pasar en segundo lugar a analizar sus objetivos, sus características, su proceso de implantación y las consecuencias de la misma para el sistema educativo madrileño.

En tercer lugar, se abordará la situación existente en otros países respecto a la enseñanza del primer y segundo idiomas extranjeros y especialmente, la posición de estos con respecto a la enseñanza bilingüe, para extraer algunas conclusiones de interés para el

desarrollo de nuestro trabajo No se trata de un estudio comparado exhaustivo, sino de breves incursiones en algunas experiencias ajenas, que nos proporcionen luz para analizar y mejorar la nuestra.

A continuación, se presentan las conclusiones del trabajo realizado a modo de síntesis de los aspectos analizados en los apartados anteriores para, finalmente, presentar nuestras propuestas de mejora, realizadas tras escuchar a diferentes expertos, directores de centros, profesores implicados, padres y madres.

Por último, y a modo de aclaración, es importante distinguir los significados ligados al concepto de bilingüismo, cuya utilización a veces se presta a confusiones. Entendemos que bajo esta acepción hay que distinguir por una parte lo que se entiende por persona bilingüe: aquella que domina por igual la lengua materna y otra lengua; y por otra parte, el concepto se usa para aludir a la enseñanza bilingüe, aquella que imparte las áreas o materias del currículo en la lengua materna y en otra lengua, en nuestro caso en una lengua extranjera, utilizando esta última como lengua vehicular en determinadas materias. Esta última acepción es la que corresponde al programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, y así hay que entender su significado en el contexto de este trabajo.

II. MARCO NORMATIVO

Las primeras experiencias de un programa de enseñanza bilingüe en España se iniciaron en la etapa de implantación de la LOGSE. El 1 de febrero de 1996, el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council suscribieron un convenio cuyo objetivo era desarrollar en determinados centros docentes proyectos curriculares integrados conducentes a la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países en el ámbito de la educación obligatoria. El citado convenio se desarrollaba al amparo del artículo 56.2 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, aprobado por el Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, para el ámbito territorial de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura. El citado artículo establecía la posibilidad de crear secciones lingüísticas en los colegios de educación primaria, previo convenio con las instituciones internacionales correspondientes, en las que podía impartirse una parte del currículo en la lengua elegida. En aplicación del convenio de 1 de febrero de 1996, la Orden de 10 de junio de 1998 creó Secciones Lingüísticas de lengua inglesa en un determinado número de colegios de educación primaria, que en aquella fecha dependían del Ministerio de Educación y Cultura y la Orden de 5 de abril de 2000 aprobó el currículo integrado para la educación infantil y la educación primaria previsto en el convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council. Finalmente, con el fin de reordenar la aplicación del convenio de 1 de febrero de 1996, de modo que sus beneficios pudieran extenderse a centros de todas las Comunidades Autónomas, con plenas competencias en materia de educación y, tal como establece su contenido, a centros de las diferentes etapas de la educación obligatoria, el R.D. 717/ 2005, de 20 de junio, regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council.

Este programa se implantó en algunos centros de nuestro país y se mantiene actualmente en unos pocos centros de varias Comunidades. Paralelamente las Comunidades Autónomas, según fueron asumiendo las competencias en materia educativa, diseñaron sus propios programas bilingües y los desarrollaron dentro del

marco legal primero de la LOE, y después de la LOMCE, y con normativas específicas de cada Comunidad. Este es el caso de la Comunidad de Madrid, que diseñó un programa propio, a la vez que mantenía en los centros en los que estaba ya implantado el realizado por el Ministerio de Educación en Convenio con el British Council.

En la etapa de implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) la enseñanza de las lenguas extranjeras se concibe como un instrumento para la comunicación en un mundo interrelacionado liderado por la Unión Europea en nuestro contexto, en el que se pretendía favorecer la movilidad de los ciudadanos. En la etapa de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE) esta concepción se ve claramente influida por un enfoque de la enseñanza al servicio del mercado del trabajo, puesto que esta ley entra en vigor en plena crisis económica, con un incremento desorbitado del desempleo y especialmente del paro juvenil.

II.1 LA LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN (LOE 2006)

En nuestras leyes educativas se empieza a hablar de otra manera de la enseñanza de las lenguas extranjeras, dándole mayor importancia, en el debate de la LOE. En el documento “Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate” se indica en el capítulo 5, que es indispensable la iniciación temprana de los alumnos en las lenguas extranjeras y en las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales se consideran como el alfabeto del siglo XXI.

En el citado documento se recoge la necesidad, puesta de manifiesto por el Consejo de Europa, de potenciar el aprendizaje de dos lenguas extranjeras para todo el alumnado, y de iniciarlo en una edad temprana ya que el proceso es costoso y requiere mucho tiempo. Así mismo, se señala que cada país debe desarrollar los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta sus particulares circunstancias y la metodología propia. El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (MCERL) se convierte en el instrumento para la elaboración en cada país de programas de aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras, orientaciones curriculares y pautas para evaluar la competencia comunicativa, y se plantea abiertamente la necesidad de fomentar el uso vehicular de las lenguas en las diferentes áreas de conocimiento, lo que se conoce como aprendizaje integrado de conocimientos y lengua extranjera (AICLE), en función del proyecto lingüístico de cada centro. La lengua se concibe así como un instrumento de aprendizaje, lo cual supone aplicarla en situaciones y contextos comunicativos reales en diferentes áreas de conocimiento y reflexionar sobre ella en el ámbito lingüístico.

El planteamiento de este capítulo sobre las lenguas extranjeras se verá reflejado en el articulado de la LOE. En primer lugar, la ley regula para las distintas etapas educativas las enseñanzas de lenguas extranjeras: en la etapa de educación infantil se decide realizar una primera aproximación en el 2º ciclo, especialmente en el 2º año del mismo (art. 14.5). En educación primaria se indica como objetivo f) adquirir en una lengua extranjera la competencia comunicativa básica, que le permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (art. 17). Además, las administraciones educativas, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa establecida en las mismas, podían añadir la segunda lengua extranjera dentro de la oferta de asignaturas específicas establecidas en la LOE, debiendo el alumno cursar obligatoriamente una de ellas a elección (art.18.3.c) en los diferentes cursos de la etapa.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se indica como objetivo comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada (art. 23, i), y en su artículo 24, siguiendo el mismo planteamiento que en la etapa anterior se establece la primera lengua extranjera, como materia troncal que debe estudiarse en todos los años de la etapa y la segunda lengua extranjera, como materia específica, que puede cursar el alumno en todos los cursos si la administración educativa y el centro la ofertan, y si la eligen los estudiantes entre las materias incluidas en el bloque de asignaturas específicas.

Por otra parte, en el Capítulo III del Título preliminar (art. 6, bis. 7), se regula la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y otros países conducentes a la obtención de la doble titulación, disposición que servirá de marco para el desarrollo de programas fruto de convenio como el establecido por el R.D 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles.

Así mismo, la ley favorece con diversas disposiciones el desarrollo de las enseñanzas bilingües. Entre ellas destacamos la posibilidad excepcional de contratar expertos, nacionales o extranjeros, con dominio de lenguas extranjeras, habilitados por la administración educativa y con la adecuada titulación, mientras sea insuficiente el profesorado español habilitado para impartir programas bilingües o plurilingües (disposición adicional trigésima séptima), la regulación y establecimiento de límites a la posibilidad de impartir en las Comunidades Autónomas las asignaturas no lingüísticas en castellano, lengua cooficial y en una lengua extranjera (disposición trigésima octava), y el impulso de la formación permanente del profesorado de lenguas extranjeras, mediante la movilidad internacional, el intercambio de profesores puesto a puesto, las estancias de profesores y alumnos en otros países y la incorporación de profesorado nativo y de apoyo como lectores y auxiliares de conversación, que se encomienda a las administraciones educativas .

II.2 LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE 2013)

En el preámbulo se hace referencia al fomento del plurilingüismo por parte de la Unión Europea, concepto que se asume y por el que se apuesta para que los alumnos se desenvuelvan al menos en una lengua extranjera, y si es posible en dos, con el objetivo de favorecer su empleabilidad y sus ambiciones personales. En el articulado de la ley no hay ninguna disposición nueva que cambie lo ya establecido por la LOE.

Por otra parte, en la disposición final séptima bis se establecen las bases de la educación plurilingüe, indicando que el gobierno, previa consulta con las Comunidades Autónomas, fijará dichas bases desde el 2º ciclo de la educación infantil hasta el bachillerato.

III.LOS MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Hemos creído oportuno, para llegar a una mejor comprensión del proceso de implantación de los programas bilingües en nuestra Comunidad y de sus características, resaltar aquellos aspectos que caracterizaron al programa experimental desarrollado

entre el Ministerio de Educación y el British Council antes de culminar el proceso de transferencias a las Comunidades Autónomas, ya que precedió a todos los que posteriormente se implantaron, con ellos mantuvo un desarrollo paralelo en el tiempo y por razones que sería conveniente analizar fue sustituido parcial o casi totalmente por un programa bilingüe propio en nuestra Comunidad.

III.1 EL CONVENIO ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL BRITISH COUNCIL

El Convenio suscrito el 1 de febrero de 1996 entre el Ministerio de Educación y el British Council, comprometía a las dos instituciones mencionadas, a colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación de un programa experimental, que se iba a implantar inicialmente en un grupo reducido de centros con un seguimiento muy estricto, para poder evaluarlo, y así corregir o modificar los aspectos que fueran necesarios antes de su generalización progresiva y controlada a otros centros. El programa se dirigía a los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Dicho convenio se actualizará y renovará mediante sucesivas Adendas en los años: 2008, 2010, 2013 y 2016 y actualmente se mantiene en 10 colegios de la Comunidad de Madrid.

En el Anexo 2 se proporciona una información más amplia de este programa y de su evaluación. Aquí nos interesa subrayar aquellos aspectos del programa que han contribuido a la calidad del mismo, y que nos ayudan a intuir las razones por las que fue sustituido por otros de diseño propio en las diferentes Comunidades Autónomas, sin ninguna justificación explícita y pese a ser valorado como “altamente satisfactorio” en sus resultados y procesos.

Entre los mencionados aspectos, destacamos los siguientes:

a) El objetivo prioritario de promover “la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua inglesa”. En consecuencia, se eligieron para su implantación centros que de forma equilibrada representaran diferentes situaciones socioeconómicas, con especial atención a aquellas más deprimidas.

b) La opción por un currículo que no sólo contempla integrar, junto a la lengua castellana, la lengua inglesa como lengua vehicular para el aprendizaje de otras áreas o materias, sino que busca también la integración de aquellos aspectos culturales, sociales e históricos que caracterizan a los dos países.

c) La evaluación del programa, considerada como un elemento esencial del Convenio, que se encomienda a una comisión mixta, con el cometido de disponer las medidas que fueran oportunas para llevar a cabo el seguimiento de los procesos educativos desarrollados en los centros educativos adscritos al Convenio, desde el segundo ciclo de Educación Infantil, hasta el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, para analizar los resultados e introducir las mejoras oportunas.

d) Los diferentes factores de éxito seleccionados en las conclusiones del informe de evaluación son las siguientes:

- El trabajo en equipo entre los profesores del centro (nativos y españoles) y entre centros de los dos países, aspecto crucial durante los procesos de enseñanza-

aprendizaje, para el seguimiento y evaluación de los mismos y para la definición progresiva de cada uno de los ámbitos del currículo integrado.

- La alta cualificación lingüística y disciplinar del profesorado participante: los Asesores Lingüísticos “ supernumerarios” nativos o españoles bilingües, cuya presencia en la etapa de educación primaria se considera especialmente necesaria, con la responsabilidad de asesorar en el desarrollo del currículo integrado en la lengua inglesa y en las áreas o materias implicadas, la presencia de asesores de conversación y un profesorado con una alta cualificación lingüística para impartir las materias del currículo y especialistas en las mismas.
- La selección de los centros, que contaban con profesorado de las materias asignadas al currículo integrado con conocimientos de inglés, a los que se les daba formación especializada en España y en Inglaterra.
- El programa de formación permanente consistente en cursos de calidad, intercambio de experiencias entre los dos países, estancias en el extranjero, etc.
- La Web educativa como plataforma importantísima de recursos e intercambio de experiencias
- La participación del profesorado, alumnos y padres durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y la colaboración activa de una dirección que se implique, impulse y canalice dicha participación en un contexto de gestión democrática.
- Las actividades educativas dirigidas a los alumnos (intercambios, hermanamientos) que potencien una educación multicultural.

Por último, hay que remarcar que al finalizar la etapa de primaria no existían pruebas selectivas para proseguir estudios en secundaria. Todos los alumnos pasaban, si era su deseo, al instituto, y el objetivo del programa era conseguirlo. Para decirlo más claramente: en la evaluación del programa se consideraba un fracaso el abandono de ciertos alumnos y un reto conseguir que los alumnos (se habla de un 10%) con dificultades las superasen, un rasgo fundamental que marca la diferencia de este programa con respecto al que analizaremos a continuación. Sería interesante conocer los porcentajes de alumnos provenientes de colegios de primaria donde sigue en vigor este programa que se incorporan o que no pueden incorporarse a un instituto bilingüe, para valorar la eficacia de este programa y su incidencia en la mejora de las competencias lingüísticas de los alumnos de la Comunidad.

III.2 EL MODELO DE ENSEÑANZA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID

La Comunidad de Madrid, pese a tener centros que estaban participando en el proyecto del Convenio del Ministerio y el British Council, que se encontraba en pleno proceso de desarrollo y madurez, implanta en el curso 2004/2005 un programa diferente en 26 colegios públicos de infantil y primaria y sin ninguna justificación aparente va a congelar el proyecto ministerial e implantar progresivamente el programa propio. En ese curso todavía estaba en vigor la LOGSE (1990), ya que se había paralizado la implantación de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza (LOCE) y se estaba a la espera de una nueva ley educativa.

a) Las características del modelo

El denominado “Programa Bilingüe” de la Comunidad de Madrid consta de diferentes modalidades según se desarrolle en:

1. Colegios de Infantil y Primaria Bilingües
2. Institutos de Educación Secundaria Bilingües
3. Secciones Lingüísticas de francés, inglés o alemán en Educación Secundaria Obligatoria.
4. Secciones Lingüísticas de francés, inglés o alemán en Bachillerato, de carácter experimental
5. Enseñanza Bilingüe en Formación Profesional: ciclos formativos de formación profesional en “modalidad bilingüe”, que no abordaremos en este trabajo.

Para que un centro educativo acceda al Programa Bilingüe se requiere el apoyo mayoritario del claustro y del consejo escolar. Exceptuando las Secciones Lingüísticas de francés y alemán, con poca presencia todavía en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, el objetivo prioritario del proyecto en su conjunto, se centra prioritariamente en el aprendizaje de la lengua inglesa y en concreto en alcanzar un nivel C1 al finalizar la ESO.

En los colegios bilingües de infantil y primaria, todos los alumnos participan en el Programa. Se imparte en lengua extranjera al menos el 30 % del horario lectivo: la lengua extranjera y al menos dos áreas, una de ellas preferentemente “Conocimiento del Medio”. Los maestros que imparten las materias en la lengua extranjera tienen que estar habilitados y los contenidos han de desarrollarse íntegramente en esa lengua.

En los institutos bilingües los alumnos se distribuyen en dos “vías” diferentes: la Sección Bilingüe, constituida por los alumnos que han alcanzado un nivel de competencias de la lengua extranjera equivalente a B1 al finalizar la educación primaria y el “programa bilingüe” al que tienen acceso, obligatoriamente, los alumnos que no han conseguido el nivel exigido.

Inicialmente, en la vía “Sección Bilingüe” se impartía en lengua extranjera (1LE) solamente dos asignaturas en 1º, 2º y 3º y tres en 4º de la ESO. Actualmente se ha ampliado la posibilidad a todas las materias del currículo, excepto Matemáticas, Lengua y Literatura Castellana, Latín y 2ª Lengua extranjera (2LE), además de la hora de tutoría. Hay centros que imparten en la actualidad en lengua inglesa hasta el 55% del horario lectivo. El “programa bilingüe” tiene cinco horas semanales de 1ª Lengua Extranjera (1LE) como en la Sección Bilingüe, pero con un currículo diferente, más una o dos materias que pueden darse en esa lengua, situación que entraña dificultades añadidas para los alumnos que se ven obligados a cursarlas.

A diferencia de las modalidades anteriores el programa de las Secciones Lingüísticas de francés y alemán se ha implantado a partir de los 12 años, en la etapa de la educación secundaria obligatoria, cuando los alumnos ya habían consolidado los aprendizajes básicos en su lengua materna o en la lengua del entorno. Esta circunstancia marca una diferencia sustancial respecto al modelo analizado anteriormente que, por el contrario, incide en la educación de los alumnos en edades muy tempranas (desde los cuatro años de edad) en las que se está iniciando el aprendizaje de la lengua materna.

En el contexto de los objetivos de este estudio sería muy útil saber si en el caso de las Secciones Bilingües mencionadas, los alumnos adquieren en la primera lengua extranjera las competencias lingüísticas previstas con mayor rapidez y facilidad que aquellos que inician su estudio en edades tempranas, puesto que confirmaría la teoría que ha alcanzado un mayor consenso entre los investigadores del aprendizaje de las lenguas extranjeras, que defiende la necesidad de introducir la primera lengua extranjera cuando se ha consolidado la lengua materna, por ser esta necesaria como andamiaje para integrar la primera en la estructura cognoscitiva del sujeto.

Por otra parte, en las Secciones Lingüísticas la normativa establece como materias prioritarias para impartirse en la lengua extranjera la Geografía y la Historia, las Ciencias de la Naturaleza (que en la práctica no se suelen enseñar) y la Tecnología y pueden verse afectadas otras materias como la Educación Física y la Música. Otra importante diferencia respecto a los colegios e institutos bilingües es que en la impartición de las materias objeto de enseñanza en lengua extranjera, y especialmente durante los dos primeros años, se utilizan indistintamente, y a juicio del profesor, la lengua materna y la lengua de la sección a fin de que el alumno se vaya familiarizando con el idioma, sin que exista la rigidez establecida por la norma para los colegios e institutos bilingües, obligados a utilizar siempre la lengua de la sección y nunca la lengua española. Por lo demás, el currículo impartido y los aspectos organizativos de las secciones presentan grandes similitudes respecto a lo dispuesto en los colegios e institutos bilingües, y la habilitación del profesorado se rige por la misma normativa.

Las Secciones Lingüísticas cuentan al igual que los otros programas con auxiliares de conversación nativos y la formación del profesorado se realiza a través de cursos impartidos por el Instituto Francés y el Goethe Institut. Las secciones alemanas forman parte del programa PASCH con el objetivo de crear lazos entre los dos países y de favorecer un intercambio lingüístico y cultural. Por otra parte, seis de los centros de la Comunidad de Madrid dotados con la Sección Lingüística de francés, y donde se ha implantado el programa de Bachiller-Baccalauréat tienen concedido El Sello Label Franc Educación, que reconoce la excelencia de la enseñanza del francés (2017-2018).

Por último, a partir del curso 2010/2011 se ha implantado la enseñanza bilingüe en el Bachillerato con carácter experimental, mediante la extensión de las Secciones Lingüísticas establecidas en la ESO, en lengua francesa, inglesa y alemana. Destacamos a continuación alguna de sus características: la lengua extranjera se amplía hasta 5 horas semanales y en el primer curso de Bachillerato se da al menos en la lengua de la sección una asignatura de las comunes a todas las modalidades, excepto matemáticas y lengua castellana y literatura. Si hay profesores habilitados en el centro se pueden proponer más asignaturas. Desde el curso 2014/2015 los 32 IES que empezaron con este programa pueden elegir entre estas tres opciones: a) ampliación del horario de la lengua extranjera de la sección a 5 horas semanales; b) impartir el currículo de inglés, francés o alemán “Avanzado” en la materia de la lengua extranjera; c) impartir materias en la lengua de la sección.

b) La selección del alumnado

Los alumnos que, procedentes de un colegio bilingüe y que quieren acceder a la Sección Bilingüe de un instituto, son seleccionados en este teniendo en cuenta su expediente académico y la superación de una prueba obligatoria que se realiza al terminar la primaria; los alumnos procedentes de colegios no bilingües, de otras Comunidades o de otros países deben presentar un certificado de nivel B1 o B2, para acceder al primero o

segundo ciclo respectivamente, expedido por instituciones como el British Council y en su defecto superar en el instituto una prueba de capacitación lingüística, realizada con las orientaciones de la Consejería de Educación. Los alumnos que carecen de estos requisitos o que simplemente no quieren entrar en la “Sección Bilingüe” son escolarizados en el “programa bilingüe”.

c) La formación y habilitación del profesorado

La normativa de la Comunidad distingue dos grupos de profesores: los profesores habilitados para impartir las materias integradas y los acreditados para impartir la lengua extranjera en su currículo avanzado. La habilitación del profesorado para impartir las materias integradas se realizaba mediante un plan de formación específico diseñado por la Consejería de Educación, o bien mediante la superación de un examen. No obstante, la mayor parte de los maestros han obtenido la habilitación mediante el plan de formación referido y muy pocos mediante la superación de la prueba que acreditaría el nivel exigido C1.

Dentro del plan de formación se distinguían a su vez dos tipos:

a) La dirigida a maestros con nivel B1 (el mismo que se pide a los alumnos para entrar en la Sección Bilingüe de los institutos) que consistía en un curso de refuerzo lingüístico de 100 horas de duración, impartida por el British Council en Madrid; una formación de 4 semanas de duración en países de habla inglesa (5 horas diarias más 10 complementarias a la semana para realizar trabajos) y 30 horas de curso sobre metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) en la Comunidad.

b) La prevista para maestros con nivel B2, que recibían un curso de cuatro semanas en países de habla inglesa, con contenidos lingüísticos, culturales y metodológicos, más un curso de un trimestre de duración en la Comunidad sobre la metodología AICLE.

En ambos casos la habilitación se conseguía tras un año de prácticas en un colegio bilingüe que necesariamente debía realizarse en uno de los tres años posteriores al curso realizado.

De acuerdo con el informe elaborado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid presentado en diciembre de 2010, desde el año 2004 al 2010 se han habilitado, en solo cinco años, 1.800 maestros, de modo que todos los colegios bilingües disponían de los maestros necesarios para la impartición de áreas o materias en lengua extranjera. A partir del año 2010 la habilitación de maestros y profesores de secundaria, según el informe citado, se realiza mediante la superación de un examen que consta de dos ejercicios: el primero escrito, en el que tienen que demostrar el dominio de las cuatro destrezas (entender, hablar, leer y escribir) y la gramática; y el segundo consiste en una entrevista oral de 15 minutos de duración. Del primer ejercicio están exentos los profesores que acrediten un nivel C1 como mínimo o determinadas titulaciones obtenidas con anterioridad a los cinco años anteriores a la convocatoria de la habilitación. Los profesores con nivel B2 deben superar los dos ejercicios. Parece que los tribunales ajustan los niveles exigidos en la prueba a las necesidades de personal habilitado que haya en cada momento.

La acreditación para impartir el “nivel avanzado” de Lengua y literatura inglesa requiere además de ser especialista en la lengua extranjera una única prueba consistente en una entrevista oral de 10 a 20 minutos, realizada por tribunales formados por nativos.

Por último, la Consejería de Educación ofrece anualmente diferentes modalidades de formación en lengua extranjera para los docentes mediante cursos que se desarrollan tanto en España como en el extranjero y con programas de inmersión lingüística que les permiten actualizarse o bien prepararse para superar el examen de habilitación. En los últimos cursos la formación del profesorado ofrecida por la Consejería ha sido escasa, de manera que el profesorado con interés por conseguir la habilitación ha tenido que hacerlo asumiendo su coste.

Como recurso didáctico, se cuenta además con una comunidad virtual para compartir materiales educativos digitales en la que los profesores pueden encontrar recursos que les ayuden a impartir sus clases.

d) Los costes

Según datos del informe “Evaluación del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid” presentado por la Consejería de Educación en junio de 2018 la financiación de este programa alcanzó en el año 2017 los 36 millones de euros y se espera que llegue a los 40 millones en el año 2018. El reparto de la financiación se ha distribuido de la siguiente manera durante el curso 2017/18:

- a) Auxiliares de conversación: 69 %
- b) Pago al profesorado: 18 %
- c) Evaluaciones externas: 7 %
- d) Formación del profesorado: 5 %

Hay que considerar que la mayor parte de los recursos se dedican a la contratación de auxiliares de conversación, seguido en importancia por los empleados en complementos salariales del profesorado (7,2 millones en el curso 2017/18), tanto de los coordinadores del programa en cada centro, como del profesorado de las materias integradas. A los profesores de las materias integradas les computan 3 horas lectivas semanales de preparación de clases y reuniones de coordinación y a los coordinadores les computan 4 horas lectivas.

Respecto a los presupuestos destinados a gastos corrientes que se dedican a este programa por cada centro bilingüe de primaria han ido disminuyendo desde los casi 100.000 euros anuales en el curso 2004/05 hasta los casi 50.000 euros del curso 2009/10, último dato disponible. Si tenemos en cuenta los recortes producidos en educación desde el año 2008 hasta la fecha podemos hacernos la idea de que lo que se invertía en este programa considerado prioritario por la Comunidad de Madrid se detraía de otras necesidades del sistema educativo madrileño.

e) La implantación y la extensión

La extensión de este programa ha sido amplia y se ha realizado en poco tiempo: desde su implantación en el curso 2004/05, que se inició en 26 centros públicos de infantil y primaria (CEIP) se ha pasado, solo trece años después, en el curso 2017/18 a las cifras de 369 CEIP, 152 institutos de educación secundaria (IES) y 181 centros concertados (datos del curso 2015/16), lo que hace un total de 702 centros sostenidos con fondos

públicos. Del total de los centros 10 siguen el Programa MEC-British Council, 15 centros tienen Secciones Lingüísticas en francés y 4 las tienen en alemán.

La Consejería de Educación tiene previsto extender el programa durante el curso 2018/19 a 25 nuevos centros (11 CEIP y 14 IES) e incrementar el presupuesto en un 7,5 %. Con esta ampliación el número de centros públicos bilingües será de 546, de los que 380 son CEIP (el 48 % de los centros) y 166 IES (el 55% de los centros)

Otros datos del curso 2017/18 que dan idea de la extensión del programa son los siguientes:

- a) En Escuelas Infantiles el número de alumnos era de 210.
- b) En Centros de Infantil y Primaria, con 369 centros públicos bilingües, el número de maestros habilitados era de 920 (el 19 % del total) y el número de alumnos de 105.035 (el 45,3% del total).
- c) En Institutos de Educación Secundaria, con 152 centros había 2.537 profesores habilitados y 336 profesores de inglés acreditados para impartir “inglés avanzado” (el profesorado habilitado y acreditado es un 24,1% del total). El número de alumnos de ESO era de 66.040 (35.034 en el Programa, un 24,80% del total y 31.006 alumnos en la Sección, un 21,95% del total) y en Bachillerato el número de alumnos era de 19.853.
- d) En Institutos de Formación Profesional el número de alumnos era de 210
- e) En total el número de alumnos que siguieron el Programa Bilingüe en centros de todas las etapas educativas públicos y concertados era de 286.450 alumnos.

f) La evaluación

1. Informes oficiales:

En diciembre de 2016 la Comunidad de Madrid, trascurridos doce años desde la implantación del Programa, hizo público su primer informe de evaluación. Según este informe los alumnos que estudian en centros públicos bilingües obtienen mejores resultados académicos que los que lo hacen en otros centros. El estudio se realizó analizando los resultados de los alumnos de centros públicos de la región en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), las pruebas de 3º y 6º de Primaria, los informes internacionales de PISA y TIMSS (una evaluación internacional de conocimientos de matemáticas y ciencias), y las evaluaciones externas de inglés hechas por el Trinity College y Cambridge University.

Según el informe mencionado los alumnos del programa bilingüe superaron la nota media obtenida por los estudiantes madrileños en las PAU en 0,78 puntos más. Esta diferencia se acentúa en la prueba específica de inglés, donde los alumnos bilingües obtienen 1,04 puntos más. La ligerísima mejora de resultados también se detecta en otras materias evaluadas en las PAU (Lengua, Historia de España, Historia de la Filosofía, Matemáticas, Biología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Física y Química), según el informe de la Comunidad.

En las evaluaciones externas de la Consejería de Educación de 3º y 6º de Primaria (LOMCE) los centros bilingües obtienen mejores resultados en inglés, mientras que en Lengua, Matemáticas y Ciencias apenas existen diferencias. Por otra parte, en el Informe PISA, los alumnos de los centros públicos bilingües, sin diferenciar los alumnos que cursan la Sección o el Programa, sacan mejores notas en las tres materias

evaluadas. (Recordemos que de esas materias solamente se da en lengua extranjera las Ciencias). Algo muy similar se observa en los resultados de TIMSS en Primaria (evalúa solamente las Matemáticas y las Ciencias)

El documento incluye estudios externos realizados por investigadores universitarios. Sus principales conclusiones son que el programa bilingüe de la Comunidad mejora de forma notable el aprendizaje de inglés de los estudiantes, que en la Secundaria se recupera la ligera pérdida de conocimientos detectada en Primaria y que, a largo plazo, durante toda la etapa educativa obligatoria (Primaria y Secundaria) el programa bilingüe no reduce los conocimientos ni las competencias en ninguna asignatura.

La Consejería de Educación considera los datos obtenidos como muy positivos, dada la baja situación de partida: según el Estudio de Competencias Lingüísticas impulsado por la Comisión Europea, que medía la destreza de los alumnos en dos lenguas extranjeras al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, en el año 2011 la media alcanzada por los 14 países participantes fue del 42%, mientras que en España se situó en el 28%. La Unión Europea se marcó entonces el objetivo de que el 50% de los alumnos de 15 años alcanzara el nivel B1 o superior en la primera lengua extranjera en 2020. Una misión que supuestamente ya habría cumplido la Comunidad de Madrid, según los datos ofrecidos por el estudio.

En junio de 2018 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid presenta otro informe “Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid”. En él se estudian los resultados obtenidos en las dos primeras promociones de alumnos que han llegado a la Universidad. Se toman datos estadísticos de evaluaciones externas y pruebas nacionales e internacionales, como en el anterior estudio, pero la novedad consiste en que pretende responder a algunas preguntas que ya se plantea la sociedad madrileña: ¿qué nivel de inglés adquieren los alumnos de los centros bilingües?, ¿estudiar en inglés afecta a las otras materias?, ¿qué efecto tiene en el conjunto de la educación madrileña?

Según el citado informe en las evaluaciones externas del nivel de inglés realizadas a los alumnos de 6º de Primaria de los centros públicos del Programa Bilingüe en el curso 2016/17, alcanzan el nivel A2 de competencias lingüísticas el 82,5 % del alumnado. En las evaluaciones realizadas a alumnos de 4º de la ESO que están matriculados en la Sección Bilingüe de los Institutos públicos, el nivel B1 es alcanzado por el 99,7 % del alumnado y el B2 por el 69,8 %. En cambio, del total de los alumnos de 4º de la ESO que están matriculados en el “Programa” el nivel A2 es alcanzado por el 77,7 % (menos que en los centros de Primaria) y el nivel B1 lo alcanza solamente el 48,5 % del alumnado.

Por otra parte, en el estudio realizado por el British Council sobre la competencia adquirida en lengua inglesa por 1.774 alumnos de 4º de la ESO de 169 centros, de los cuales 45 eran Institutos bilingües, 61 eran Institutos no bilingües y 53 eran centros concertados no bilingües, los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 72 % de los jóvenes de 15 años alcanzan el nivel B1 (la media de la UE en 2011 era del 42 %), mientras los estudiantes de la Sección logran alcanzar el nivel B2 en un 85 %. Sin embargo estos resultados no se refieren a todos los alumnos, sino solamente a aquellos que a juicio de sus profesores se encuentran mejor preparados, que son los que se presentan a la prueba para certificar su nivel de competencia.

La novedad de este segundo informe de la Consejería de Educación es que se considera un indicador ISEC (Índice Social, Económico y Cultural) obtenido a través de encuestas realizadas a alumnos, familias y directores, para contextualizar los resultados académicos de los alumnos y alumnas en las evaluaciones externas. Según estas evaluaciones realizadas en centros públicos, en 6º de Primaria los alumnos de los centros bilingües obtienen mejores resultados en inglés que los de los centros no bilingües (1,2 puntos de diferencia). En Lengua española y Matemáticas los alumnos de los centros bilingües tienen resultados ligeramente superiores a los obtenidos por el alumnado de los centros no bilingües, que se “suavizan” al descontar el ISEC, es decir, esas diferencias se relacionan con el nivel socioeconómico y cultural de las familias, mientras que en Ciencias y Tecnología los resultados son similares.

Según las evaluaciones externas realizadas en esos mismos años en 4º de la ESO en los centros públicos, hay diferencias significativas respecto a los resultados obtenidos en la materia de Inglés entre centros bilingües y no bilingües (0,6 puntos a favor de los bilingües), diferencias que se duplican entre los alumnos de la Sección y los del Programa (1,2 puntos a favor de la Sección). Por otra parte, en Lengua Española y Matemáticas los alumnos bilingües tienen resultados ligeramente superiores que de nuevo se “suavizan” al descontar el ISEC, mientras que en Competencia Social y Cívica el resultado es ligeramente superior en los centros bilingües (esta materia se imparte en inglés y se examinan en español)

Así mismo, los resultados de los alumnos y alumnas de enseñanza bilingüe en las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) 2016 y en las EvAU (nueva denominación de las PAU) 2017 son ligeramente superiores a los resultados alcanzados por el alumnado de centros no bilingües (0,17 puntos en 2016 y 0,08 puntos en 2017), mientras que la nota media de acceso a la Universidad (40 % EvAU + 60% Bachillerato) es superior en el caso de los alumnos que han estudiado en la Sección, a la de aquellos que han cursado el “Programa” (0,3 puntos). El dato más significativo, ya que los anteriores son poco relevantes, se refiere al porcentaje de alumnos no aptos, que en los centros no bilingües supera en un 3,8% al de los bilingües.

Por otra parte, según muestra la evaluación internacional PIRLS 2016 que mide las competencias en lectura de los alumnos de 4º de la ESO de centros públicos y concertados, la diferencia entre Institutos públicos bilingües y Centros concertados no es significativa, mientras sí lo es la existente entre Institutos bilingües y no bilingües a favor de los primeros. Por su parte, de acuerdo con la evaluación internacional TIMSS 2015, que mide las competencias del alumnado de 4º de la ESO en Matemáticas y Ciencias de alumnos de colegios públicos y concertados, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de centros bilingües y no bilingües. Y, por último, en la evaluación internacional PISA 2015, que mide las competencias de los alumnos de 15 años en Lengua, Matemáticas y Ciencias, no existen diferencias en los resultados en Ciencias entre los alumnos de Institutos bilingües y no bilingües.

Para estudiar si el Programa Bilingüe origina o no una segregación entre centros bilingües y no bilingües se examina la varianza (medida de la dispersión de los datos) entre centros y el índice de inclusión académica, comparando los datos del 2012, en el que no había alumnos bilingües en 4º de la ESO, con los del 2015, que si los había, y se llega a la conclusión de que no hay efecto “segregación” porque disminuye la varianza entre centros en un 6,8 %, lo que reflejaría un aumento de la homogeneidad en los resultados académicos; por otra parte, y pese a reconocer que el índice de inclusión

social ha disminuido en un 6,5 %, se afirma que el aumento del índice de inclusión académica en un 7 % indica que la segregación social no repercute en los resultados.

Esta conclusión no explica adecuadamente los datos del propio informe en el que se pone de manifiesto que los alumnos de 6º de Primaria y de 4º de la ESO de los centros bilingües obtienen mejores resultados que los alumnos de los centros no bilingües, no solamente en inglés, como sería esperable, sino también en Lengua Española y Matemáticas. Estas diferencias se resaltan en las pruebas de acceso a la universidad, poniendo de relieve la desventaja del alumnado del Programa respecto al de la Sección en los Institutos, y destacando la diferente proporción de no aptos de los centros no bilingües. Si se acepta que estas diferencias son achacables al diverso nivel socio económico y cultural de procedencia del alumnado, como señala el informe, cabría esperar que al menos se reconociese la existencia de un “cierto” grado de concentración o segregación, según se mire, del alumnado por clases sociales entre los centros bilingües y no bilingües, y entre el Programa y la Sección dentro de los Institutos, que repercute en sus resultados académicos y especialmente en las pruebas selectivas.

Respecto a los efectos que produce el Programa Bilingüe en el interior de los centros se examina su repercusión en los alumnos con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.), en la tasa de repeticiones y en el abandono del Programa y traslado a Institutos no bilingües. Los datos que se aportan son muy significativos: el porcentaje de a.n.e.e. en Centros Públicos no Bilingües (4 % en Primaria y 3,4 % en Secundaria) es superior al de los Centros Públicos Bilingües (2,5 % en Primaria y 2,7 % en Secundaria). El porcentaje de repeticiones en Centros Públicos no Bilingües (en Primaria 4,5 % y en Secundaria 12,5 %) es superior al de los Centros Públicos Bilingües (en Primaria 3,8 % y en Secundaria 9,0 %). El abandono del Programa Bilingüe para pasar a otros centros sin bilingüismo es superior en Secundaria (609 alumnos, 2,7 %) que en Primaria (161 alumnos, 0,5 %). El denominado “abandono” en el paso de los alumnos de Primaria a Secundaria es de 609 alumnos, que se supone afecta a los que por no tener el nivel requerido, tienen vetado el acceso a la “Sección” y se ven obligados a cursar el “Programa”. Todos estos datos nos advierten de la existencia de una discriminación que padece el alumnado de los centros no bilingües, así como el que cursa el “Programa” dentro de los Institutos bilingües.

b) Otros estudios

Frente a estas conclusiones optimistas de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, hay otras conclusiones de otras investigaciones que no lo son tanto. El pasado mes de septiembre de 2016, tres investigadores universitarios¹ publicaron un estudio científico sobre estas enseñanzas y que detecta “un efecto negativo sobre el nivel de competencias y conocimientos de los alumnos en aquellas materias que se han enseñado en inglés”. El informe fue publicado en abril por la Universidad Carlos III (UC3M) en la revista “*Economic Inquiry*”.

Este informe se realizó sobre los resultados obtenidos por los alumnos que iniciaron la implantación del Programa Bilingüe en los dos primeros cursos 2004/05 y 2005/06 y se compararon con los resultados obtenidos por alumnos de centros sin programa bilingüe. Los investigadores utilizaron los datos de la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI). Se trata de una prueba externa regional dirigida a alumnos de 6º

¹ Jesús Carro (Universidad Carlos III), Antonio Cabrales (Universidad College de Londres) y Anghel Borindusa (Universidad Autónoma de Madrid)

de Primaria, que se realiza en español sobre las materias de Matemáticas, Lengua castellana y cultura general. Las dos primeras materias se dan en castellano, mientras que la cultura general coincide prácticamente con la materia Conocimiento del Medio que se da en inglés en los centros bilingües. Pues bien, en los resultados de Matemáticas y Lengua castellana no se observó ninguna diferencia significativa, mientras que en los resultados obtenidos en la materia Conocimiento del Medio si se observaron diferencias significativas.

El análisis realizado indica que los resultados fueron negativos y afectaban principalmente a los alumnos cuyos padres tienen menor nivel educativo. La media fue de 0,9 puntos menos en el primer curso analizado, y de 0,6 puntos menos en el segundo, que las obtenidas por el alumnado de centros no bilingües de las mismas características. Apenas había diferencia entre los resultados de los alumnos bilingües y los no bilingües cuando los padres y madres tenían mayor nivel educativo.

Otro de los aspectos que destacan los investigadores es el cambio observado en las características del alumnado que solicita la incorporación a los programas bilingües: mejora el nivel de educación y ocupación de los padres y madres o su nacionalidad, respecto a las características del alumnado que elige los centros no bilingües, que son determinantes para los resultados del alumnado. Aumenta la proporción de alumnos con padres y madres con estudios universitarios en un 9 % y desciende un 3 % la proporción de alumnos con padres y madres que no acabaron la enseñanza obligatoria. También aumenta la proporción de alumnado español y disminuye la proporción de alumnado inmigrante y especialmente latinoamericano, mientras que aumenta la proporción de niños y niñas que fueron a Escuelas Infantiles antes de los 3 años en un 6 %. Todos los datos apuntan a que los programas bilingües producen un impacto negativo en las materias que se estudian en inglés en aquellos alumnos con menor nivel socio-cultural familiar, y salen beneficiados los alumnos de familias con un mayor nivel cultural, que son además los que mayoritariamente solicitan plaza en ese tipo de centros.

En otro informe sobre “La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad” realizado por Esmeralda Sotoca Sienes en el año 2013, con 2.153 alumnos de 3º a 6º de Primaria de 12 colegios públicos del Área Territorial Madrid-Este se llega a las siguientes conclusiones:

En la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de 6º de Primaria se encuentran diferencias significativas a favor de los Colegios Bilingües en Lengua española y Matemáticas. Lo que concuerda con las conclusiones del estudio anterior respecto a que abandonan los colegios de primaria bilingües los alumnos con menores niveles culturales o con mayores dificultades en sus aprendizajes, como los de las familias de los inmigrantes, los alumnos con necesidades educativas especiales o con necesidades de apoyo escolar.

Por otra parte, en la prueba externa de 4º de Primaria (orientada a la evaluación de diagnóstico) no hay diferencias significativas entre los alumnos de centros bilingües y no bilingües. Sin embargo, en las calificaciones finales obtenidas en las diferentes materias escolares en 6º de primaria se aprecian diferencias significativas a favor de los colegios no bilingües en Conocimiento del Medio e incluso en Inglés. Esta conclusión es también concordante con las conclusiones del estudio anterior en el sentido de que el alumnado que recibe esas materias en inglés tiene mayores dificultades para el aprendizaje que sus compañeros que las reciben en lengua castellana.

III.3 EL BACHILLER-BACCALAURÉAT

Por último, para completar la visión de la oferta de la enseñanza bilingüe que hay en la Comunidad de Madrid, hay otra modalidad implantada en algunos centros de la misma, fruto del convenio entre el Ministerio de Educación español y su homólogo francés, que también se ha implantado en otras Comunidades, el “Bachibac”, un programa bilingüe en lengua francesa, que integra en la materia de Historia los aspectos más relevantes de la historia de los dos países y que conduce, tras la superación de las pruebas correspondientes, a la doble titulación de Bachillerato y Baccalauréat con la posibilidad de proseguir estudios en los dos sistemas educativos. Se aprecian en este enfoque similitudes con la modalidad bilingüe que surgió del Convenio firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council en 1996, en este caso aplicado a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y que también conducía a la doble titulación y a la posibilidad de proseguir estudios en el sistema educativo del Reino Unido, si el alumno español realizaba las pruebas previstas al finalizar la ESO.

Esta modalidad estaba implantada en el curso 2015/2016 en 7 Institutos de la Comunidad, 5 en Madrid-Capital, 1 en Madrid-Norte y 1 en Madrid-Oeste, con 152 alumnos matriculados y 129 alumnos diplomados.

IV. OTROS MODELOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

En nuestro país y fuera de él se han desarrollado otras propuestas para la enseñanza de las lenguas extranjeras, algunas de ellas parecen resultar más acordes con los derechos de todos los alumnos, puesto que no suponen discriminación selectiva del alumnado, son más eficaces y equilibradas respecto a la adquisición de conocimientos en idiomas y en las otras materias, y por tanto pueden significar mayores posibilidades para el progreso de todos los alumnos.

Recientemente el Movimiento de Renovación Pedagógica de Madrid “Acción Educativa” ha presentado un informe titulado “El programa bilingüe a examen: Un análisis de sus fundamentos”. En dicho informe se hace un estudio comparativo de la situación de la enseñanza de los idiomas en los países europeos y en otros países, cuyas principales conclusiones se recogen a continuación, junto con otras informaciones pertinentes.

IV.1 La enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa y en otros países

En comparación con los países europeos, España se encuentra entre aquellos que, sin que existan razones de peso, inician más temprano la enseñanza de la lengua extranjera, a los 3 años, junto con una parte de Bélgica, en la que existen comunidades bilingües, y con Malta, antigua colonia inglesa y en la que el idioma inglés es lengua cooficial, por lo que más que el estudio de una lengua extranjera se trata en su caso de una inmersión lingüística. Con estas excepciones, en todos los países de la Unión Europea se emplea la lengua propia en la Educación Infantil, y en la Educación Primaria se inicia el estudio de la primera lengua extranjera, siendo frecuente hacerlo a partir del tercer año de la misma; en secundaria, se introduce la segunda lengua extranjera como optativa y en algunos itinerarios incluso una cuarta, como es el caso de las Escuelas Europeas.

Los países europeos tienen además menos años de clase y muchas menos horas totales de enseñanza de lenguas extranjeras y con esas condiciones consiguen mejores resultados. Es el caso de Suecia, el primer país en competencia lingüística, que emplea 9 años y 456 horas de clase, Finlandia, que emplea 7 años y menos de 500 horas o Eslovenia que emplea 6 años y 492 horas, frente a España que utilizaba 10 años y 987 horas y pese a ello, en relación al objetivo europeo 2020 de conseguir que el 50 % de los estudiantes adquirieran esta competencia, en el año 2011 lo alcanzaban sólo el 27 %, mientras que la media de la Unión Europea era del 42 %, lo que la situaba en el tercer lugar empezando por debajo.

Respecto al uso de metodología AICLE, aprendizaje integrado de conocimientos y lenguas extranjeras, hay que tener en cuenta que su impulso, entre otras medidas, se debe al Consejo de Europa, en el contexto del “Programa Lingüa”, con la finalidad de promover la comunicación y diversidad lingüística europea y con el objetivo de que los estudiantes puedan comunicarse en al menos dos lenguas de dicha Comunidad, y entre ellas no necesariamente el inglés, puesto que se considera que puede tener incluso efectos negativos para el objetivo perseguido si su estudio se plantea de modo exclusivo.

Dentro de este marco, la situación de los países europeos presenta una enorme variedad de modelos dependiendo de la edad de los alumnos, países y objetivos, y varía según el tiempo empleado, los contenidos afectados, el enfoque adoptado, etc. Por todo ello la metodología AICLE dista mucho de ser única; además su práctica no está generalizada en los sistemas educativos, excepto en Austria, Chipre, Malta, Liechtenstein, Luxemburgo e Italia, en los que se ofrece en todos los centros, en alguna etapa. En el resto de países el número de escuelas en las que se aplica esta metodología, incluso en secundaria, es muy reducido y a diferencia de España, su implantación generalmente ha ido precedida de una experiencia piloto y su evaluación, para que se garantizara su extensión responsable.

Considerando su implantación por etapas, el método AICLE en Educación Primaria no se ha aplicado de manera tan extrema como en España en ningún otro país; es más, la mayoría de los países no lo tiene y los que lo presentan buscan con frecuencia dar respuesta a comunidades bilingües como es el caso de las sociedades de Malta, Luxemburgo o a la diversidad existente en zonas fronterizas, como por ejemplo en Alemania y Austria.

Aunque la aplicación del modelo es muy variada, es en general gradual, afecta a una parte de las asignaturas, aumentando el porcentaje de contenidos tratados en los cursos superiores y cuidando de que el alumno tenga la preparación lingüística suficiente. Con frecuencia, como es el caso de Austria en Educación Primaria, se aplica el modelo de forma transversal, en las asignaturas de Matemáticas, Ciencias, Arte, Música y Educación Física, en sesiones cortas de una hora semanal, que va aumentando en años sucesivos, o en forma de “duchas lingüísticas” para aprender vocabulario en distintas materias, en periodos de tiempo muy reducidos como sucede en Chequia.

En la etapa de Educación Secundaria, los proyectos son a veces fruto de tratados de colaboración entre países: es el caso de Alemania donde se desarrolla en algunos centros un Programa Bilingüe Franco-Alemán que conduce a una doble titulación; el caso de Italia, en el que cerca de 400 Liceos desarrollan un programa de convenio con Francia, junto a otro muy reducido con España, o el programa de las Secciones Internacionales en Francia fruto también del convenio con diferentes países europeos.

En todos estos modelos se estudia la Lengua y Literatura extranjera así como la Geografía e Historia de los países implicados con la finalidad de desarrollar la comprensión del alumnado sobre la realidad europea; a este enfoque responde en parte el programa de Secciones Bilingües perteneciente a países del este de Europa, en los que tras un periodo de fuerte inmersión lingüística en la lengua de la Sección se inicia el estudio de asignaturas utilizando la lengua extranjera y con profesorado nativo. Por su parte, el programa de las Secciones Europeas en Francia, que persigue también ampliar el conocimiento y comprensión de Europa permite, con su objetivo de impulsar las lenguas y culturas europeas, la posibilidad de cursar parte de una materia, indistintamente de Ciencias o Humanidades, en el idioma de la Sección, en el nivel de la secundaria superior, a partir del curso equivalente a 4º de la ESO.

Por otra parte, como en los casos anteriormente mencionados, en Chequia, Estonia, y Finlandia, entre otros países posibles, con esta metodología se pretende dar respuesta a la presencia de comunidades bilingües o a la coexistencia de dos lenguas cooficiales. Por ejemplo, en Finlandia se trató en su inicio experimental de adaptarse a la minoría sueco-parlante y de facilitar el aprendizaje del sueco, lengua cooficial junto con el finés; no obstante, tras un periodo experimental, el modelo se puede aplicar en otras lenguas como el inglés, francés, sueco y ruso. Esta extensión de los programas bilingües no se ha producido en muchos casos, como por ejemplo en el Reino Unido, que tras su evaluación ha decidido suprimirlos por razones diversas.

En secundaria es frecuente el estudio de una parte de las materias en la lengua extranjera, o la posibilidad mencionada anteriormente de cursar una materia de forma parcial en lengua extranjera en cada uno de los cursos de la etapa del Liceo, como sucede en el programa de Secciones Europeas en Francia, o bien la progresiva ampliación del método AICLE a contenidos de diferentes asignaturas a lo largo de la secundaria y especialmente en Bachillerato, como puede suceder en los Institutos Bilingües del este. Su práctica es no obstante muy variada: por ejemplo en Austria, desde 1991, los proyectos que se realizan en la secundaria obligatoria tienen una duración de una o dos semanas y se desarrollan de forma gradual a lo largo del curso en una o varias asignaturas; en Bélgica, tras la realización de un proyecto piloto a partir de 2014, se puede enseñar en francés, inglés o alemán el 20 % de las asignaturas no lingüísticas.

El caso español, en el que los alumnos estudian tantas asignaturas en inglés sin tener conocimientos en esta lengua, desde los inicios de la Educación Primaria hasta su finalización es único en Europa. En cuanto a las materias implicadas varían de unos programas a otros: suelen afectar a la Geografía e Historia, cuyo estudio permite siempre- excepto en el caso español- conocer las características del país cuya lengua se estudia; pero también se puede abordar en diferentes países las materias artísticas, científicas y la Educación Física.

Por otra parte, los expertos alertan del peligro de generar una grave discriminación entre los alumnos y alumnas que cursan estos programas y los que no lo hacen. De hecho en los países o regiones donde se han aplicado estos programas se ha producido un aumento de la segregación: se financian con fondos públicos programas de los que se benefician, principalmente, los alumnos de los entornos socioeconómicamente más favorecidos; dichos programas (Secciones Lingüísticas, Programas de Inmersión Temprana, etc.) atraen a estos alumnos en un proceso de selección del sistema y, como consecuencia, el estudiante desfavorecido se ve perjudicado al concentrarse en aulas, centros o programas “ordinarios” con mayor diversidad, menores expectativas y

menores probabilidades de éxito, de ahí las medidas adoptadas por diferentes países para evitar estas consecuencias. Es el caso por ejemplo de Francia que ha acordado la supresión de las Secciones Lingüísticas que no están en las zonas fronterizas con Alemania por elitistas o de Canadá donde se han adoptado medidas no precisamente fáciles de aceptar por una sociedad multicultural como la suya.

Entre los esfuerzos dignos de mención dirigidos a evitar la segregación destacamos el caso de New Brunswick (Canadá) en el que, pese a la importancia de la lengua francesa en este país, decidieron posponer la inmersión lingüística en dicha lengua de primer curso de la etapa de Primaria al sexto de la misma para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, de procedencia tan diversa. Como muchas familias se opusieron a esta medida, actualmente ofrecen diferentes modelos de inmersión con distintos puntos de entrada, pero aseguran la existencia de pasarelas entre ellos para evitar que se conviertan en compartimentos estancos y segregadores.

Así mismo, algunos países, que presentan una lengua escasamente hablada a nivel internacional como es el caso de Finlandia y Singapur, han decidido extender el método AICLE, pero como contrapartida han visto necesario apoyar a un porcentaje elevado del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje tanto en la lengua extranjera como en las materias impartidas en la misma. En fin, la segregación depende además y mucho, de cómo se organicen las clases en los programas específicos: en Francia, por ejemplo, los alumnos que cursan estudios en las Secciones Internacionales tienen un aula de referencia compartida con todos los estudiantes de su clase, de la que sólo salen para ir a las clases de Lengua y Literatura, y Geografía e Historia correspondientes a la sección internacional que hayan elegido. Con esta organización se favorece la integración de todo el alumnado.

IV.2 Lo que dice la investigación y los organismos internacionales

En la presentación del primer informe oficial de la Comunidad de Madrid sobre las enseñanzas bilingües citado anteriormente, se afirma que los avances de la neurociencia avalan la conveniencia de introducir las enseñanzas de idiomas y especialmente el método AICLE en edades muy tempranas para garantizar la inmersión lingüística, que favorece el aprendizaje de una segunda lengua. Lo que se omite detrás de la anterior afirmación es que si bien es cierto que el cerebro infantil está preparado para integrar y aprender al mismo tiempo dos lenguas, la materna y otra, también es cierto que eso sucede en edades muy tempranas (de 0 a 4 años) siempre y cuando el niño o la niña se hallen en una situación de inmersión real total, es decir, cuando se encuentra en un contexto educativo en el que los profesores son nativos de la segunda lengua, la escuela se encuentra en un país diferente al de su lengua materna y los compañeros y sus familias pertenecen a esa otra cultura, situación que está muy lejos de producirse en la Comunidad de Madrid.

Los más prestigiosos expertos en la metodología AICLE así como la valoración realizada por los organismos internacionales como la UNESCO avalan, entre otras posibles, las siguientes conclusiones:

En primer lugar, insistentemente se señala que las claves para un aprendizaje eficaz de una segunda lengua se asientan en las habilidades y el conocimiento que se tiene de la primera. En los contextos académicos, los recursos cognitivos y el mayor dominio de la primera lengua sitúa a los alumnos mayores en una situación de ventaja que revierte en

un aprendizaje más rápido y con menos coste, en comparación con los niños más pequeños.

Los investigadores señalan que hay un periodo del desarrollo infantil en el que no es recomendable realizar la enseñanza de la segunda lengua, hasta que tengan asegurada una buena competencia en la lengua materna, lo que sucede durante la etapa de la Educación Primaria. Hay además estudiosos del tema que resaltan las consecuencias negativas que puede tener en el aprendizaje de las materias en la lengua extranjera, si se realiza antes del periodo adecuado. Por ello no se recomienda usar la segunda lengua como vehículo de enseñanza en materias no lingüísticas hasta que los alumnos cuenten con un nivel A2 del MCER en su lengua materna. Si nos referimos a los organismos internacionales como la UNESCO, esta organización recomienda también, de acuerdo con las investigaciones anteriores, utilizar la lengua materna para enseñar y aprender a leer, escribir y también para aprender otros conocimientos básicos e introducir la lengua extranjera como lengua de aprendizaje de otras materias, solo cuando se hayan adquirido las competencias lingüísticas en la primera.

En segundo lugar, la extendida idea de que para lograr una mayor eficacia en los procesos de enseñanza- aprendizaje bilingües es necesario utilizar de forma exclusiva la segunda lengua ha sido cuestionada en el ámbito internacional al haberse demostrado el beneficioso papel de la utilización de la primera lengua, de forma controlada, en el aprendizaje de la segunda. Y en este sentido, existen serias dudas de que los alumnos que cursan una asignatura exclusivamente en la segunda lengua puedan alcanzar un aprendizaje similar, en comprensión y profundidad, a aquellos que lo hacen exclusivamente en la primera, de ahí la importancia que puede tener la formación del profesorado para la adecuada utilización de las dos lenguas en los programas bilingües.

Por otra parte, dependiendo de la óptica adoptada se pueden considerar algunas materias más aptas que otras para enseñarlas con el modelo bilingüe. Por ejemplo, en relación con las dificultades que pueden tener los alumnos con necesidades educativas especiales para aprender determinadas materias en una lengua extranjera, algunos investigadores indican que estos aprendizajes se facilitarían en materias más “visuales”, como las Matemáticas, o la Educación Plástica y Visual, que en otras más “auditivas”, como las Ciencias Naturales o Sociales. Esta aseveración es tanto más oportuna si los alumnos tienen discapacidades auditivas, cuyas dificultades podrían superarse con materiales didácticos adecuados a su discapacidad.

Por otra parte, la experiencia acumulada de las Escuelas Europeas, y en Canadá, muestra que una dosis intensiva de inmersión lingüística en un punto de entrada medio (por ejemplo en sexto de primaria) resulta más eficaz que la misma cantidad iniciada en un punto de entrada temprano con la asignatura de lengua extranjera y extendida durante un tiempo prolongado, como sucede en España. Además, la inmersión en la lengua extranjera durante un largo periodo (un semestre, por ejemplo) a finales de la Educación Primaria, reduciendo parcial o totalmente la enseñanza de las diferentes materias, hace más accesible a todo el alumnado el aprendizaje de la misma, causa menos trastornos en las plantillas de los centros y menos rechazo del profesorado y permite introducir en Secundaria con éxito el método AICLE de forma moderada.

Así mismo, los investigadores coinciden en señalar que la eficacia del método AICLE no viene determinada por la cantidad de contenidos impartidos sino por la calidad de los mismos (modo de selección, secuencia y metodología), de ahí la importancia que tiene

la formación del profesorado y la de desarrollar un modelo bilingüe moderado tanto en primaria como en secundaria.

Por último, parece estar suficientemente comprobado en diferentes estudios que el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los niños y adolescentes puede ser mucho mayor en la enseñanza no formal, a través de los juegos, programas de ordenador, etc., que en clase.

V. CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos disponibles hasta el momento en relación con las distintas modalidades de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Comunidad de Madrid, y teniendo en cuenta las informaciones y evaluaciones analizadas, las medidas y programas concretos adoptados por otros países de nuestro entorno cultural, y las aportaciones realizadas por distintos agentes: especialistas e investigadores, profesores de distintos niveles educativos, miembros de las Asociaciones de Madres y Padres, representantes de los Sindicatos de Enseñanza que han realizado estudios relativos al tema y del Movimiento de Renovación Pedagógica de Acción Educativa, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. El impacto del programa sobre el sistema educativo

La atención prioritaria, casi se podría decir exclusiva, de la Comunidad a este programa, y su desmesurada extensión, ha subvertido los objetivos y prioridades de la educación obligatoria. La consecución de un determinado nivel de dominio del idioma extranjero, en especial del inglés, se convierte en el principal objetivo del aprendizaje de los alumnos de los centros bilingües al que todo se sacrifica. Se selecciona al alumnado de los centros en función de su nivel de conocimiento del idioma, se le dedican más horas lectivas del horario escolar, se selecciona al profesorado, al que se forma con medios excepcionales y al que se retribuye especialmente. Además, se establecen mecanismos específicos de organización que interfieren con los previstos en la normativa general por la que se rigen los centros.

Que tal sobredotación se produzca en un contexto de ajustes presupuestarios le añade una especial gravedad porque se hace en detrimento del principio de igualdad de oportunidades. En efecto, los medios que se destinan a la enseñanza bilingüe se detraen de unos presupuestos que no son suficientes para atender a otros objetivos de la educación obligatoria que tienen que ver con la compensación de desigualdades, con la atención a los alumnos más desfavorecidos, con el fracaso escolar y con la promoción de hábitos y valores ciudadanos entre los escolares.

Este programa somete los principios de igualdad y no discriminación que deben presidir la actuación de los centros sostenidos con fondos públicos a una grave distorsión. En efecto, la dificultad de compaginar el derecho de elección de centro con la exigencia de un dominio mínimo del inglés en los centros declarados bilingües está produciendo efectos perversos. Si se antepone el dominio del idioma para acceder, los centros de esta naturaleza encuentran en este requisito un criterio de segregación y se configuran como centros de excelencia absorbiendo a los buenos alumnos de la zona. Si admiten a todos los alumnos que los solicitan sin el dominio esperado del idioma extranjero, del inglés sobre todo, condenan a estos alumnos a seguir determinadas enseñanzas en una lengua que no conocen y que los convierte en alumnos de segunda en sus propios centros.

Así pues, favorecer el aprendizaje de idiomas de un porcentaje de alumnos sale muy caro a la mayoría y se convierte en un elemento de discriminación organizado por el propio sistema.

Por todo lo ello, consideramos que es necesario analizar si la alteración de las normas que regulan la admisión de los alumnos a los centros de secundaria sostenidos con fondos públicos y su selección para el acceso al programa o a la Sección, así como la movilidad provocada en el profesorado definitivo de los centros, las diferencias en las retribuciones del profesorado y las modificaciones de las estructuras organizativas introducidas por el Programa Bilingüe implantado por la Comunidad de Madrid se ajustan a la legalidad vigente de rango superior.

2. El contexto de la implantación

Conviene recordar que cuando se implantó este modelo de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid no había comenzado aún la crisis económica y que cuando se inició y durante la misma, siguió siendo esta Comunidad Autónoma una de las más ricas de España, por lo que no había motivos objetivos para restar recursos a los programas de atención a la diversidad en vigor. Y, sin embargo, mientras se implantaba y generalizaba el programa bilingüe, se acababa de incorporar el primer ciclo de la ESO en los Institutos de Enseñanza Secundaria, en unas condiciones de precariedad y falta de previsión dramáticas en muchas zonas de Madrid.

Por otra parte, la puesta en marcha de los programas bilingües (primero el del Ministerio de Educación y luego el de la Comunidad de Madrid) hizo necesaria una nueva organización docente, prioritaria para la Administración educativa, formada por coordinadores y profesores que pertenecían a varios Departamentos Didácticos mientras que, paralelamente, se producía la pérdida progresiva de funciones de los órganos de coordinación didáctica y de los órganos colegiados y de participación del profesorado, en el momento que más falta hacía esta organización. A esta situación se sumó lo que ha sido una constante para la “desorganización” de los centros educativos hasta la fecha: la inestabilidad en las plantillas y la imposibilidad de madurar proyectos en equipo, y mucho menos de evaluarlos y mejorarlos

Visto en perspectiva, el proceso descrito aparece como un elemento más, y no de los menos relevantes, en la implantación y consolidación del modelo autoritario y segregador que representa la LOMCE. Un proceso que está contribuyendo, de paso, a la precarización de las condiciones laborales y a la división del profesorado.

3. La segregación del alumnado

El modelo de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid, por sus características, además de por no ser una oferta de carácter universal para toda la población escolar, genera una grave segregación entre el alumnado.

Los centros bilingües, de manera consciente o involuntaria, provocan una selección del alumnado. Cuando un centro de Primaria se declara bilingüe se produce una huida hacia centros no bilingües del alumnado procedente de familias con menor nivel socio-económico y cultural y del alumnado con especiales dificultades, mientras aumenta la demanda por parte de las familias con mayor nivel.

La segregación se agrava si cabe en la etapa de Secundaria, puesto que en los institutos se establecen dos vías completamente separadas para los alumnos según su nivel de conocimientos en lengua extranjera: la Sección para unos y el programa para otros, siendo los alumnos que no pueden acceder a la primera vía mencionada los que están menos motivados, presentan mayores necesidades educativas y por ello, más dificultades para conseguir superar las materias impartidas en lengua extranjera, a lo que se ven obligados.

Es especialmente preocupante la exclusión de los centros bilingües de los alumnos con necesidades educativas especiales que denuncia el estudio de la Fundación ONCE, en el que se indica que los que padecen discapacidades auditivas o intelectuales tienen dificultades insuperables en este tipo de programas, puesto que no están previstos los medios de apoyo necesarios, circunstancia que compromete el proceso de integración realizado desde la LOGSE en esta dirección.

Si a lo dicho anteriormente añadimos la incidencia que han tenido en la educación los recortes realizados desde que comenzó la crisis y de los que aún no se ha recuperado el sistema educativo, se puede fácilmente deducir que los alumnos que más los han sufrido son aquellos que necesitaban mayor apoyo educativo.

4. La incidencia en los centros

La puesta en marcha de los programas bilingües (primero el del Ministerio de Educación y luego el de la Comunidad de Madrid) hizo necesaria la creación de una nueva organización docente, que se superpuso a la existente, formada por coordinadores y profesores que pertenecían a varios Departamentos Didácticos, habilitados para impartir las materias del currículo en lengua extranjera, circunstancia que se convirtió en una necesidad urgente para poder extender el programa. Como consecuencia, la organización en vigor establecida por los Reales Decretos que regulan la organización de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pasó a un segundo plano, creándose numerosas disfunciones que afectaban al funcionamiento de los Departamentos Didácticos.

Otro efecto negativo para el desarrollo de proyectos innovadores o de mejora de los centros es la inestabilidad de las plantillas. En las Instrucciones de la Consejería de Educación de inicio del curso 2017/2018, sorprende el espacio que ocupa la regulación del desplazamiento voluntario o forzoso del profesorado no habilitado y las prioridades de permanencia en el puesto o para la contratación de profesorado que tiene la habilitación exigida para impartir materias en lengua extranjera. Profesores con experiencia, de los cuerpos de maestros y de profesores del cuerpo de secundaria y catedráticos, han sido desplazados de forma voluntaria o forzosa por los docentes habilitados funcionarios o contratados y que además perciben un complemento de productividad. No obstante, estas decisiones administrativas han ofrecido a muchos profesores jóvenes la oportunidad de encontrar trabajo en la enseñanza, y sin duda es una consecuencia positiva; pero negativo es sin duda el desplazamiento de profesorado con experiencia docente por no estar habilitado.

5. El avance en las competencias lingüísticas

Los datos muestran que la impartición de este modelo de enseñanza bilingüe ha mejorado las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras de los alumnos y alumnas de la Comunidad de Madrid, que al finalizar la ESO parecen haber adquirido el nivel B2

o C1, lo que sin duda constituye un gran avance con respecto a la anterior etapa. Sólo los alumnos más preparados se presentan a los exámenes que miden el nivel alcanzado, por lo que se desconoce el porcentaje del alumnado que adquiere el nivel previsto. En cualquier caso manifestamos nuestra preocupación por la desatención que padecen las enseñanzas lingüísticas de las lenguas extranjeras para el alumnado que no sigue estos programas.

Por otra parte, un amplio sector del profesorado que ha participado en los planes de formación y habilitación de la Comunidad de Madrid para impartir materias en los programas bilingües ha mejorado sin duda sus competencias lingüísticas, si bien no está garantizada su preparación para enseñar con eficacia dentro de las posibilidades que ofrece la metodología AICLE, sobre todo en la etapa de una gran extensión del Programa.

6. El desequilibrio entre las enseñanzas del currículo

Además de las competencias que tienen que adquirirse en lenguas extranjeras todos los alumnos tienen que aprender los contenidos de las áreas y materias previstas en el currículo, en un ambiente que genere confianza en sus posibilidades para conseguir buenos resultados y seguir progresando.

La mayoría de los países aludidos en este trabajo, que han evaluado rigurosamente los resultados obtenidos al introducir la primera lengua extranjera en distintos momentos de su escolaridad, han concluido que no es conveniente hacerlo hasta que los niños y niñas hayan adquirido las competencias lingüísticas en la lengua materna. Esta conclusión se ve avalada por organismos internacionales como la UNESCO. Por tanto, el inicio del aprendizaje de la primera lengua extranjera se situaría como pronto al inicio de la etapa de la Educación Primaria. En este sentido la mayor parte de los profesionales de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid han manifestado su rechazo a la inmersión lingüística temprana que consideran inadecuada en estas edades.

En lo que se refiere al método AICLE, las experiencias desarrolladas a nivel internacional avalan que este debe introducirse de manera parcial y progresivamente en la etapa de Educación Secundaria, excepto en contextos bilingües. Confirmarían esta misma conclusión varios estudios realizados en nuestra Comunidad, incluido el de la propia Consejería de Educación, puesto que todos ellos indican, de una o de otra manera, que en Primaria mejoran los aprendizajes de las lenguas extranjeras, pero se resienten los propios de las materias impartidas en esas lenguas.

Hay que señalar, no obstante, que existen variaciones entre los diferentes modelos AICLE adoptados en la Comunidad: mientras que en las Secciones Lingüísticas en francés o alemán o en el programa MEC-British Council las áreas que se dan en lengua extranjera no se imparten rígidamente en esa lengua, en el modelo de Colegios e Institutos Bilingües los contenidos se imparten siempre en inglés, y durante todo el curso, circunstancia que hace más difícil aún el aprendizaje de las materias para todos los alumnos desde los primeros cursos de Educación Primaria.

Las materias más expuestas a ese tratamiento son fundamentales para la formación del alumnado de esas edades como las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Naturaleza. En el primer caso, las Ciencias Sociales están implicadas directamente en el desarrollo de aspectos tan importantes como el conocimiento de nuestro mundo a escala nacional y mundial, la valoración de nuestro patrimonio natural e histórico-artístico y el desarrollo

del espíritu crítico en el análisis político, social y económico, para la formación de una ciudadanía responsable y democrática. Las Ciencias de la Naturaleza, por su parte, son las responsables en la ESO de abrir expectativas y canalizar intereses para proseguir estudios posteriores en el ámbito científico, de especial importancia en un país como el nuestro en el que siempre hemos llegado tarde y mal a la revolución científica.

Además, los modelos de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid ofrecen un currículo que únicamente integra la lengua extranjera como vehículo para la impartición de las áreas o materias, sin tener en cuenta los contenidos geográficos e históricos de ambos países, que sí están presentes en cambio en programas realizados en convenio con otros países, como el realizado con el British Council, el Bachiller-Baccalauréat, o en programas similares de otros países europeos como las Secciones Lingüísticas Internacionales.

Por último, hay que señalar que la normativa que regula la enseñanza bilingüe en los centros concertados es mucho menos rígida en lo que respecta a la aplicación de la metodología AICLE, permitiéndose el uso de las dos lenguas y un tratamiento más libre de los contenidos de las materias. Es decir, en los centros concertados, que no en los públicos, se corrigen algunos de los excesos detectados y denunciados del método AICLE aplicado en los centros públicos.

7. La formación insuficiente del profesorado

La implantación generalizada de las enseñanzas AICLE, ha hecho necesario emplear numerosos recursos en la organización de cursos en el extranjero para maestros y profesores de secundaria con niveles B1 y B2, para poderlos habilitar tras realizar un año de prácticas. Esta acelerada formación no nos parece que tenga las garantías suficientes para impartir materias en un idioma extranjero desde la Educación Primaria hasta la ESO. En Europa, la mayoría de los programas bilingües disponen de un profesorado formado en dos especialidades (la lingüística y en la materia impartida) o nativo, como es el caso de las Secciones Internacionales, puesto que se requiere un alto nivel lingüístico y también didáctico para enseñar una materia en una lengua extranjera. La Consejería de Educación ha formado y seleccionado al profesorado mediante la habilitación apresurada de aspirantes que cumplieran determinados requisitos; pero estos requisitos, que ya parecían insuficientes al inicio del programa nos tememos que se hayan ido relajando con el tiempo y variando en función de las necesidades crecientes de profesorado habilitado.

8. Una planificación selectiva y sin transparencia

Otra de las críticas que ha recibido la implantación del programa es su falta de transparencia en la planificación, que por una parte no garantiza la continuidad de las enseñanzas bilingües, coordinando los centros de primaria con los de secundaria, y por otra, no están claros los criterios de selección de los centros bilingües. Esto se debe a que uno de los requisitos para que la Consejería implante el bilingüismo en un centro es su aceptación mayoritaria por parte de la comunidad educativa. Pero como también hay otros requisitos “no explícitos”, puede ocurrir que un centro cumpla con los requisitos “oficiales” pero no resulte seleccionado para ser centro bilingüe.

Esta manera de tomar las decisiones ha hecho que alumnos de centros de primaria que deseaban continuar en el programa en secundaria tenían que cambiar de zona de escolarización o abandonar su continuidad. Por el contrario, también sucede que

familias de alumnos que no desean realizar su escolarización en centros bilingües no encuentran plaza para sus hijos en colegios públicos o concertados de su municipio. Esta discriminación, que contradice la “libertad de elección de centros”, está siendo cada vez más denunciada por las familias.

A esta situación hay que añadir que se ha producido un desequilibrio territorial entre las diferentes zonas de la Comunidad. Los centros bilingües se concentran en mayor proporción en las zonas más desarrolladas social, cultural y económicamente de nuestra Comunidad, mientras que hay menos oferta en las zonas menos desarrolladas. Lo mismo sucede dentro de una misma zona, donde hay diferencias importantes entre los municipios urbanos y rurales o incluso dentro de los municipios, entre los diferentes barrios.

9. Una evaluación parcial

Desde que se implantaron los diferentes programas en la Comunidad de Madrid, no se ha realizado una evaluación rigurosa e independiente por parte de la Consejería de Educación. Solamente se han realizado dos estudios, publicados con fecha de diciembre del 2016 y junio de 2018. El primero se limita a comparar resultados obtenidos por los alumnos de centros bilingües y no bilingües en diferentes pruebas externas sin tener en cuenta otras variables que inciden en el rendimiento escolar del alumnado, como su nivel socio-económico y cultural, aspecto este que se incorpora en el segundo informe. Los datos obtenidos por ambos estudios no han sido publicados. Únicamente se han presentado a la opinión pública los resultados ya elaborados y sus valoraciones, para justificar la extensión de los programas y los recursos extraordinarios que a ellos se han destinado. Pese a que algunos de los resultados obtenidos en estos informes no son muy significativos, sin embargo ponen de manifiesto algunas tendencias orientadas a la segregación del alumnado, destacadas claramente en otros estudios independientes, que deben ser analizadas con mayor rigor.

Estos dos informes oficiales son a todas luces insuficientes; en primer lugar porque no son informes independientes realizados por expertos con la necesaria neutralidad y en segundo lugar porque los resultados obtenidos en las pruebas consideradas no se pueden achacar únicamente al Programa Bilingüe, con sus diferentes modalidades, si no se independizan de otras variables que pueden influir de forma definitiva en los rendimientos, como el nivel socio-económico y cultural de la familia (aspecto se ha tenido en cuenta en el segundo informe realizado, aunque de manera parcial), la trayectoria escolar del alumno o alumna, el ambiente del centro, las expectativas creadas respecto a estos grupos en detrimento de los grupos ordinarios, etc.

10. Los costes económicos

Respecto a los costes económicos de estos programas, cabe preguntarse si la cantidad de recursos que se dedican a los mismos, en detrimento de otras necesidades están justificados. Si lo que se pretende es conseguir que una parte del alumnado de nuestra Comunidad (el 50 % en 2020 según la Unión Europea, y se supone que acercándose al 100 % posteriormente) alcance un nivel aceptable en una lengua extranjera (B2 o C1), al terminar su enseñanza obligatoria, la cuestión es si ese mismo objetivo sería alcanzable invirtiendo menos tiempo y menos medios económicos, contando con una plantilla estable formada por el profesorado más experimentado y cualificado para llevar a cabo esa función, a la vez que se respeta el principio de igualdad y se incrementa la equidad del sistema educativo.

VI. PROPUESTAS

Teniendo en cuenta las conclusiones anteriormente expuestas, presentamos a continuación una serie de propuestas con la finalidad de contribuir a mejorar la enseñanza de idiomas, en condiciones de equidad e inclusión, de manera que todos los alumnos y alumnas, al finalizar la enseñanza obligatoria puedan comunicarse en más de un idioma de los utilizados en los países de la Unión, objetivo prioritario planteado por la Unión Europea para el año 2020.

Las siguientes propuestas están orientadas a elaborar un **Plan de Reorganización y Mejora de la Calidad de la Enseñanza de Idiomas en el Sistema Educativo**, susceptible de ser implantado en todos los centros.

1. Promover la igualdad de oportunidades y la equidad del sistema

- 1.1 Mejorar la enseñanza de idiomas en todos los centros no bilingües mediante grupos reducidos, desdobles por niveles de competencia lingüística, incremento del número de horas semanales y dando prioridad metodologías activas y comunicativas y además recuperar las clases de apoyo para el alumnado con especiales dificultades.
- 1.2 En los centros de enseñanzas bilingües establecer medidas correctoras que garanticen la igualdad de oportunidades para todos, asegurando la equidad dentro de los mismos y a fin de evitar que dicha enseñanza se convierta en un medio de potenciar la segregación socioeducativa en diferentes itinerarios.
- 1.3 Recuperar las clases de apoyo para el alumnado con mayores dificultades y el desdoble en grupos reducidos en centros ordinarios, en función de los niveles lingüísticos detectados para proporcionar a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades.
- 1.4 Ocuparse de los alumnos con necesidades educativas especiales que están en centros ordinarios bilingües y no bilingües que requieren una mayor atención especializada para sus aprendizajes en lenguas extranjeras, sin que por ello tengan que recurrir a ser atendidos en centros especializados, lo cual sería un gravísimo retroceso en su integración.
- 1.5 Dotar a todos los centros bilingües y no bilingües de profesorado con una buena formación lingüística y con una pedagogía actualizada en la metodología AICLE y de auxiliares de conversación, además de los recursos necesarios.
- 1.6 Los centros no bilingües podrían impartir materias en lengua extranjera parcialmente (desde una hora de su horario lectivo, a un trimestre) y siempre en el caso de que dispongan de profesorado con la debida habilitación. De este modo las plantillas no se alterarían y se reduciría la brecha entre los centros bilingües con una carga lectiva muy importante en idioma y los que no lo son.
- 1.7 En los Institutos Bilingües la división entre grupos de alumnos de la Sección bilingüe y del programa bilingüe debe desaparecer, mezclando al alumnado de ambas vías en los mismos grupos en las materias no bilingües y separándoles

solamente en las horas de clase que se enseñe o bien un nivel avanzado de lengua extranjera o determinados contenidos que se impartan en dicha lengua.

- 1.8 Dotar a los actuales centros bilingües públicos de autonomía organizativa y pedagógica suficiente para que puedan realizar ofertas diversificadas respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras siempre que incorporen estrategias organizativas que favorezcan la inclusión.

2. Evaluar la enseñanza de las lenguas extranjeras

- 2.1 Realizar una evaluación rigurosa de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestra Comunidad, que se aplique no sólo a todas las modalidades de enseñanza bilingüe sino también a las enseñanzas impartidas con carácter general en los centros ordinarios, teniendo en cuenta el factor corrector socio-económico y cultural a fin de introducir las medidas correctoras precisas para promover no solo la máxima calidad sino la necesaria equidad en los aprendizajes.
- 2.2 La evaluación por realizar tiene que ser cualitativa y cuantitativa, mediante los enfoques, métodos e instrumentos pertinentes en cada caso, ya que además de evaluar los resultados obtenidos por el alumnado, debe abarcar una amplia gama de aspectos como la cualificación del profesorado, la adecuación de los recursos y materiales empleados, el apoyo al alumnado con retraso escolar en esas materias, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la repercusión de la enseñanza bilingüe en el desarrollo de las competencias previstas en el currículo en las materias de la etapa; la participación del profesorado, los equipos directivos, el alumnado y las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el trabajo en equipo, el grado de satisfacción de los docentes, del alumnado y de las familias; así como la repercusión del programa en las plantillas de los centros y en la consideración profesional del docente.
- 2.3 Informar de la evaluación a la comunidad educativa madrileña, a través del Consejo Escolar, a los medios de comunicación y a las instituciones y organismos interesados, con el fin de abrir un debate público y pluralista con todas las organizaciones sociales y políticas para acordar unas medidas que introduzcan los cambios necesarios.
- 2.4 Mientras se realiza la evaluación y se acuerdan las medidas a tomar, establecer una moratoria en la extensión del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.
- 2.5 Considerar que la evaluación del nivel de competencias adquiridas por todo el alumnado, y especialmente al terminar la ESO, se realice por profesores funcionarios de Secundaria y de Escuelas Oficiales de Idiomas, en vez de por empresas privadas.

3. Equilibrar las enseñanzas del currículo

- 3.1 Garantizar el aprendizaje no solamente de las lenguas extranjeras, sino también de las áreas y materias en las que estas se utilizan como lengua vehicular. Los efectos negativos, diferentes en cada etapa, podrían verse agravados en

Educación Primaria y en Secundaria Obligatoria por la sobrecarga de los contenidos conceptuales del currículo que provoca un aprendizaje superficial.

- 3.2 Repensar las etapas en las que se inicia el aprendizaje integrado de conocimientos y lengua extranjera, los contenidos que se ven afectados y el enfoque que se da a los mismos, teniendo en cuenta las experiencias de países de nuestro entorno.
- 3.3 Considerar que no deben impartirse en una lengua vehicular extranjera aquellas áreas o materias cuyos contenidos están vinculados a la cultura española, de manera semejante a la Lengua o la Literatura y tampoco las que se relacionan con contenidos científicos, si ello supone una dificultad añadida para el aprendizaje en la mayoría del alumnado.
- 3.4 El currículo de las enseñanzas en lenguas extranjeras debería hacerse con un enfoque de apertura a las otras culturas a través del conocimiento no solamente de sus lenguas, sino también de su cultura, su historia, etc., y del intercambio comunicativo.
- 3.5 Introducir el aprendizaje de la lengua extranjera de manera progresiva y con la metodología apropiada a cada edad, siempre a partir de la Enseñanza Primaria e iniciar el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la lengua extranjera cuando los alumnos tengan consolidados esos mismos aprendizajes en su lengua materna o, en su caso, de la primera lengua de su entorno. El aprendizaje integrado de conocimientos de otra materia y lengua extranjera deberá realizarse con las máximas garantías para que sea eficaz en ambas materias. No obstante, ello no implica que no se puedan introducir antes palabras de otro idioma en sus juegos y actividades cotidianas o en actividades complementarias.
- 3.6 El aprendizaje integrado de conocimientos de otra materia y lengua extranjera (AICLE) deberá realizarse con las máximas garantías para los aprendizajes de ambas materias. Esta metodología parece más adecuada a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, siempre que se cumplan las siguientes condiciones: que el alumno haya adquirido al finalizar la Educación Primaria el nivel adecuado para proseguir con éxito dichas enseñanzas, que el modelo se aplique de forma moderada (alguna hora a la semana, durante un trimestre), que pueda ampliarse progresivamente teniendo en cuenta el dominio conseguido por los alumnos, con la necesaria flexibilidad y siempre que se cuente con los apoyos precisos para aquellos alumnos con especiales dificultades, y con un profesorado debidamente capacitado.
- 3.7 Diversificar la enseñanza de los idiomas considerando el plurilingüismo del Estado español y extendiendo la implantación de las otras lenguas extranjeras de nuestro entorno europeo.

4. Dar estabilidad a las plantillas de los centros y reestructurar su organización

- 4.1 Ante los excesos de inestabilidad que han sufrido las plantillas de los centros públicos, que han impedido dar continuidad a los proyectos educativos y curriculares, se requiere favorecer la estabilidad de las mismas, con la necesaria renovación, y recuperar el reconocimiento de la experiencia profesional del

profesorado, para devolverle la confianza y el protagonismo perdido en estos últimos años.

4.2 Facilitar que el profesorado estable de la plantilla de los centros públicos adquiera la formación necesaria para ser habilitado para dar clases de sus materias en un idioma extranjero, permitiendo empezar por un número limitado de clases o actividades complementarias, hasta aumentar progresivamente su número.

4.3 Reestructurar la organización pedagógica y didáctica del centro de manera equilibrada entre las distintas áreas y materias del currículo para ponerla al servicio de los proyectos educativo y curricular con el fin de que cumpla adecuadamente con sus objetivos.

5. Cualificar al profesorado de lenguas extranjeras

5.1 Diseñar y poner en funcionamiento un plan de formación del profesorado que permita a aquellos que lo deseen, adquirir una capacitación de alto nivel en una lengua extranjera, para contar, poco a poco con profesorado cualificado suficiente en todas las especialidades.

5.2 Potenciar la formación inicial y permanente del profesorado especializado en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en su caso el método AICLE, con el compromiso de las Universidades madrileñas y otras instituciones de formación, para capacitar a los profesores y profesoras no solo en las competencias lingüísticas, sino también en las pedagógicas y didácticas.

6. Tomar otras medidas complementarias

6.1 Ampliar sustancialmente los presupuestos destinados a becas, intercambios y proyectos con otros países, cursos y estancias en el extranjero dirigidos al alumnado de la escuela pública.

6.2 Para conseguir una sociedad más favorable al conocimiento de las lenguas extranjeras y facilitar a los niños y jóvenes la familiarización con las lenguas de nuestro entorno en contextos no formales, implicar a los entes públicos y privados de comunicación para la producción de programas, películas y documentales con subtítulos en el idioma extranjero, juegos de ordenador.

ANEXO 1

NORMATIVA

I. LEY ORGÁNICA 2/2006 LOE

I.1 Objetivos de la enseñanza en lenguas extranjeras

- Artículo 2.1 j) Capacitar para la comunicación en una o más lenguas extranjeras.
- Artículo 17 f) Educación Primaria: Adquirir al menos en una lengua extranjera la competencia comunicativa básica.
- Artículo 23 i) ESO: Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

I.2 Decretos de desarrollo de la ley

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO.
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, de la Comunidad de Madrid, por el que se establece el currículo de la ESO.

II. NORMATIVA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

II.1 Educación Primaria

- Orden 1555/2004, de 22 de abril, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de centros públicos de Infantil y Primaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2006/2007
- Orden 796/2005, de 14 de noviembre, para la selección de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés.
- Orden 5959/2005, de 14 de noviembre, para la selección de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2006/2007.
- Orden 1406/2006, de 14 de marzo, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros de profesores de colegios públicos y privados concertados de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria, para el desempeño de puestos bilingües.
- Orden 2017/2006, de 10 de abril, por la que se convocan ayudas para la realización de cursos de metodología y perfeccionamiento en lenguas extranjeras en el año 2008.
- Orden 1125/2008, de 5 de marzo, por la que se modifican parcialmente las bases reguladoras establecidas en la Orden 2017/2006, de 10 de abril, por la que se convocan ayudas para la realización de cursos de metodología y perfeccionamiento en lenguas extranjeras en el año 2008.
- Orden 1672/2009, de 16 de abril, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria.
- Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria

- Orden 3263/2014, de 24 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, para la selección de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2015/2016

II.2 Educación Secundaria

- Orden 2819/2005, de 26 de mayo, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en determinados Institutos de Educación Secundaria, en desarrollo del Convenio del Ministerio de Educación y el British Council.

- Orden 7096/2005, de 30 de diciembre, por la que se convoca y regula el Programa “Secciones Lingüísticas en lengua francesa” en los Institutos de Educación Secundaria que se implantará en el curso 2006/2007.

- Orden 901/2006, de 22 de febrero, por la que se regula el programa “Secciones Lingüísticas en lengua alemana” y se convoca la selección de los Institutos de Educación Secundaria en los que se implantará en el curso 2006/2007.

- Orden 1406/2006, de 14 de marzo, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros de profesores de colegios públicos y privados concertados de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria, para el desempeño de puestos bilingües.

- Orden 3245/2009, de 3 de julio, por la que se regulan los Institutos Bilingües con la implantación de las enseñanzas en inglés. (En esta orden se fijan los principios básicos del programa español-inglés en ESO y se establecen las Secciones Bilingües en las que los contenidos de inglés se adaptan a un currículo de “Inglés Avanzado” con un nuevo enfoque metodológico para desarrollar los contenidos a través de textos literarios)

- Orden 4195/2009, de 8 de septiembre, por la que se seleccionan los institutos públicos bilingües español-inglés. (En esta orden se establecen los criterios de selección, y se regula la aplicación al profesorado de la prueba de aptitud para impartir “Inglés Avanzado”)

- Orden 2154/2010, de 20 de abril, por la que se regula la enseñanza de “Inglés Avanzado” del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. (En esta orden se establece un complemento económico al profesorado por su especial dedicación docente)

- Orden 2852/2010, de 21 de mayo por la que se regula la prueba de aptitud para impartir el currículo de “Inglés Avanzado”.

- Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid.

- Corrección de errores de la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid.

- Orden 2462-01/2011, de 16 de junio, por la que se establece el currículo de Inglés Avanzado del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

- Orden 9961/2012, de 31 de agosto, por la que se establece el currículo de Inglés Avanzado del tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria para las secciones bilingües de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

- Orden 180/2012, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden 1672/2009, de 16 de abril, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria.

- Orden 29/2013, de 11 de enero, por la que se modifica la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los Institutos Bilingües de la Comunidad de Madrid.

- Resolución de 31 de julio de 2013 de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, en la que se establecen las instrucciones a seguir para la incorporación de alumnos a la sección bilingüe de institutos bilingües.
- Orden 3018/2014, de 24 de septiembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, de selección de institutos públicos de Educación Secundaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2015/2016.
- Orden 1317/2015, de 7 de mayo, por la que se regula el procedimiento para la acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado en los Institutos Bilingües y en los centros concertados autorizados.
- Orden 997/2016, de 1 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación del programa de enseñanza bilingüe español-inglés en la etapa de Educación Primaria y su continuidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 2016-2017 en centros privados concertados bilingües.
- Orden 399/2017, de 14 de febrero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid.
- Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid
- Orden 2198/2017, de 16 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación del programa de enseñanza bilingüe español-inglés en la etapa de Educación Primaria y su continuidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 2017-2018 en centros privados concertados bilingües.
- Orden 1434/2018, de 19 de abril, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se regula la extensión de la enseñanza bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil en los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid.
- Orden 2876/2018, de 27 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se establece el currículo de inglés avanzado de Educación Secundaria Obligatoria en institutos y centros privados concertados bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid, y de Bachillerato, en institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid.
- Orden 3806/2018, de 22 de octubre, de la Consejería de Educación e Investigación por la que se autoriza la extensión de la enseñanza bilingüe español-inglés en segundo ciclo de Educación Infantil, la implantación de esta enseñanza en la etapa de Educación Primaria y su continuidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid durante el curso 2018-20.

II.3 Bachillerato

- Orden 2763/2014, de 28 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se amplían, con carácter experimental, las enseñanzas de inglés en los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Orden 2930/2014, de 16 de septiembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece el currículo de Inglés Avanzado de Bachillerato para los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.

II.4 Secciones lingüísticas de Secundaria

- Orden 7096/2005, de 30 de diciembre, por la que se convoca y regula el programa “Secciones Lingüísticas en francés” en los institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid que se implantará a partir del curso 2006-2007.
- Orden 901/2006, de 22 de febrero, por la que se convoca y regula el programa “Secciones Lingüísticas en alemán” en los institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid que se implantará a partir del curso 2006-2007.
- Orden 4634/2010, de 3 de septiembre, por la que se extiende el programa de secciones lingüísticas a la enseñanza del Bachillerato en los institutos de educación secundaria con sección lingüística de la Comunidad de Madrid.
- Orden 4876/2010, de 23 de septiembre, de corrección de errores de la Orden 4634/2010, de 3 de septiembre, por la que se extiende el programa de secciones lingüísticas a la enseñanza del Bachillerato en los institutos de educación secundaria con sección lingüística de la Comunidad de Madrid.
- Real Decreto 95/2014, de 14 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y Baccalauréat en centros docentes españoles.
- Resolución de 4 de noviembre de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se dictan instrucciones relativas al programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat correspondientes al curso 2015/2016.

ANEXO 2

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

1. FAPA Giner de los Ríos: “Informe sobre la implantación en la Educación Secundaria Obligatoria del Programa de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid”. Septiembre 2009.
2. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid: “Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado”. Diciembre 2010.
3. Sotoca Sienes, Esmeralda. “La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico de alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid”. CEIP Ángel Berzal Fernández, Madrid. Julio 2013.
4. Brindusa A., Cabrales A., Carro J. M. “Evaluación de un programa de educación bilingüe en España. El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero”. Agosto 2013.
5. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: “Madrid, Comunidad Bilingüe” (texto en español e inglés). Curso 2015/2016.
6. Comunidad de Madrid: “I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid”. Diciembre 2016.
7. British Council: “English Impact. Una evaluación de la competencia en lengua inglesa”. Resumen ejecutivo. Madrid, Octubre 2017.
8. Acción Educativa: “El programa bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos”. Octubre 2017.
9. FETE-UGT Madrid. “Resultados de la encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid”
10. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. “Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid”. Junio 2018

ANEXO 3

EL PROGRAMA BILINGÜE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y EL BRITISH COUNCIL

El 1 de febrero de 1996 se firma el convenio de colaboración entre MEC y el British Council para desarrollar de forma experimental un currículo integrado en centros públicos españoles dirigido a los alumnos del segundo ciclo Educación Infantil (3-6), Educación Primaria y Secundaria obligatoria. Este convenio se actualizará y renovará mediante sucesivas Adendas en los años 2008, 2010, 2013 y 2016.

1. Fines

El Convenio firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council tenía como finalidad desarrollar un currículo integrado hispano- británico, en las etapas de Educación infantil (2º ciclo), Primaria y Secundaria Obligatoria, que permitiera a los alumnos proseguir estudios en cualquiera de los dos países al finalizar la escolarización obligatoria, así como impulsar actividades educativas conjuntas y proyectos de investigación educativa. El programa implicaba desarrollar un currículo conjunto que integrara aquellos elementos culturales, políticos e históricos propios de ambos países. Se optó por la utilización de las dos lenguas, es decir por una opción bilingüe de la enseñanza, desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la finalización de la ESO.

2. Desarrollo normativo y orientaciones ministeriales.

En el marco del programa citado, tiene lugar un amplio desarrollo normativo. En este sentido la Orden de 5 de abril (BOE del 2 de mayo) aprueba el currículo integrado hispano-británico para Educación Infantil y Primaria, y también las orientaciones pedagógicas para el desarrollo del mismo, elaboradas por un amplio equipo mixto de docentes españoles y del ámbito anglosajón. Por otra parte, el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio (BOE del 6 de julio), regula la ordenación de estas enseñanzas en los centros acogidos al Convenio.

Así mismo, el Ministerio de Educación y Ciencia publica diferentes documentos ofreciendo propuestas metodológicas para el desarrollo de los currículos de las materias que se impartían en inglés: Inglés Lengua Extranjera, Geografía e Historia y Ciencias Naturales en la ESO, elaboradas por equipos de profesores de ambos países.

En el año 2008 ya se había implantado este programa en 74 colegios de Educación Infantil y Primaria, y 16 Institutos de Educación Secundaria, de 10 Comunidades Autónomas, cifra que ilustra sobre la importante expansión del programa experimental.

3. Objetivos

El mencionado Convenio establece como objetivos:

- Fomentar el conocimiento mutuo de las culturas española y británica, aspectos históricos y políticos.
- Fomentar la adquisición de ambas lenguas a través de la enseñanza de contenidos en inglés y español.
- Compartir experiencias didácticas entre profesores británicos y españoles.
- Promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua inglesa.

- Impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de otras lenguas.

4. Metodología

En el segundo ciclo de Educación Infantil el currículo integrado se desarrolló a partir de temas o centros de interés cercanos al alumno y mediante un trabajo en equipo entre el tutor español y el profesor de inglés, que compartían el aula y se apoyaban mutuamente, prestando atención a las diferencias de madurez entre los alumnos. En la etapa de Educación Primaria se impartían en inglés los contenidos referentes a las áreas del medio natural y social, mientras que en la Educación Secundaria Obligatoria, se amplían los contenidos que podían impartirse con un currículo integrado: además de las materias o áreas de Geografía e Historia y Ciencias Naturales, podían también impartirse otras incluidas en la sección de Ciencias, como Tecnología, Matemáticas, Física.; e incluso podían impartirse las materias de Expresión Artística y Educación Física. No obstante, no parece que en ningún centro se impartieran más de dos o tres materias como máximo, siendo lo más frecuente que estas fueran Geografía e Historia y Ciencias Naturales.

5. Selección del profesorado

El currículo integrado, debía ser impartido por profesores españoles especialistas en lengua inglesa y/o especialistas en las disciplinas impartidas con un nivel muy alto de inglés y por profesores de lengua británicos o bilingües contratados específicamente para aportar su conocimiento del “National Curriculum”. Había en el programa dos tipos de profesores extranjeros: Asesores lingüísticos, supernumerarios, que orientaban al profesorado en el desarrollo del currículo integrado y Auxiliares de conversación. Estos profesores son/eran seleccionados por una comisión mixta del British Council y el Ministerio, según las necesidades manifestadas por las Comunidades Autónomas, quienes eran responsables de su contratación.

6. Evaluación

El seguimiento y evaluación del programa constituye el corazón del mismo. Desde el primer momento el Convenio previó la creación de una Comisión de seguimiento formada por seis miembros: tres designados por el MEC y tres por el British, con la responsabilidad de poner en marcha las medidas necesarias para conocer y valorar, introduciendo en su caso las mejoras oportunas, la evolución del programa y el desarrollo del currículo en los diferentes centros adscritos al mismo y etapas correspondientes. Para cumplir con su cometido, entre otras actuaciones, la Comisión encomendaba a equipos mixtos de profesores ingleses y españoles, responsables del desarrollo del currículo integrado, la reflexión conjunta, la introducción de las mejoras que fueran necesarias y en definitiva la concreción del currículo integrado. Un ejemplo de este funcionamiento lo encontramos en el dossier de documentos publicados por el MEC en el año 2009, referente a las orientaciones para el desarrollo del currículo en las etapas de Educación Infantil y Primaria, que ejemplifica con claridad la importancia que se atribuye al profesor, a la coordinación entre los docentes, al trabajo en equipo, y en definitiva a la reflexión basada en la práctica docente.

Por otra parte, desde el curso 2006/07 estaba en marcha una evaluación externa del programa en todas sus etapas, que se encomendó al Profesor Richard Johnstone, de la

Universidad de Stirling, recogida en una publicación del Ministerio de Educación (2009), que tenía como objetivo ofrecer datos sobre:

- La competencia lingüística y disciplinar de los alumnos en inglés, a través del estudio de diversas áreas en un contexto bilingüe.
- El rendimiento de los alumnos en la lengua española, en comparación con el aprendizaje de los alumnos que cursan el currículo establecido con carácter general.
- La sensibilización, actitud y motivación de los alumnos.

La evaluación se aplicó a 11 CEIP (centros de Educación Infantil y Primaria) y a 10 IES asociados a los mismos, cuidando que representaran la diversidad social y no fueran de élite. La evaluación adoptó un enfoque cualitativo, que prima más la descripción explicativa de elementos significativos, que la búsqueda de causas-efecto; no obstante también se valoran los resultados de los alumnos en el examen “International General Certificate of Secondary Education” (IGCS), prueba elaborada por la Universidad de Cambridge, en diferentes materias para su realización al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria, y a la que los alumnos podían concurrir eligiendo aquellas materias que habían estudiado dentro del currículo integrado.

La evaluación atendió tres ámbitos: el desempeño y logros; las buenas prácticas y la precepción del programa que tenían padres y madres, el profesorado y el alumnado. Los procedimientos utilizados fueron unos de índole presencial: entrevistas y reuniones con profesores, directores, padres y madres de alumnos; y otros no presenciales, con el objeto de recabar información mediante cuestionarios, etc.

Al finalizar la valoración, en general muy positiva, de los ámbitos citados se proponen temas de reflexión para el futuro, que es oportuno destacar, por su interés para dibujar futuras propuestas:

- a) En primer lugar, se subraya la necesidad de implementar, con los consiguientes costes, y para garantizar la sostenibilidad del programa, la figura del Asesor Lingüístico (AL), especialmente en los CEIP. Esta figura, constituida por profesores supernumerarios nativos del inglés o con un nivel similar (bilingües), es fundamental para orientar el desarrollo del currículo en la lengua y literatura inglesa y en las áreas de conocimiento.
- b) La importancia de desarrollar medidas que ayuden a los alumnos de menor rendimiento, que se cifran en un 10%.
- c) Reflexionar sobre la relevancia de la WEB y revista del Programa de Educación Bilingüe (PEB) en los centros de secundaria, ya que al parecer no se le sacaban el partido debido en algunos centros.
- d) Accesibilidad a las nuevas tecnologías para ayudar a los docentes a localizar, adaptar y compartir materiales e ideas.

Por otra parte, como colofón de la evaluación se hace un resumen pormenorizado de los factores asociados con los buenos resultados del programa, constatados en las diferentes etapas y en los exámenes del IGCS. Entre estos factores se destacan los sociales, los referentes a los recursos, los relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, y los personales.

En el apartado de recursos, además de señalar como factores asociados a los buenos resultados, la importancia de las orientaciones metodológicas para el desarrollo del currículo integrado y de los cursos de formación continua, al parecer de gran calidad, se resalta en primer lugar, el comienzo temprano de la impartición del currículo integrado, de 3 a 6 años, incluyendo las primeras nociones de lecto-escritura, así como la dedicación de un 40 % del horario semanal,

Y en lo que respecta a los factores asociados al proceso, además de las estrategias docentes y aquellas de carácter lingüístico, se hace hincapié en la creación de una atmósfera de comunidad en el aula, el desarrollo de actividades que proponen retos cognitivos, el uso de la evaluación como apoyo al aprendizaje, y el enfoque de la gestión de centros basado en la consulta y colaboración de los docentes.

7. Formación permanente

El Ministerio y el British Council han desarrollado un amplio plan de formación, dirigido tanto al profesorado de primaria como de secundaria, con el fin de mejorar progresivamente el programa. Dentro de este plan de formación se pone especial énfasis en la metodología necesaria para impartir contenidos en una segunda lengua. Estas actividades incluyen:

- Cursos de inmersión en lengua inglesa
- Cursos sobre enseñanza de lengua inglesa para primaria y para secundaria
- Cursos sobre metodología de la enseñanza de Ciencias y Geografía e Historia en lengua inglesa
- Visitas de estudio a centros del Reino Unido
- Jornadas de introducción para los profesores contratados
- Jornadas para los directores de los centros
- Encuentros de profesores de primaria y secundaria

8. Actividades interculturales dirigidas al alumnado

El programa persigue también el contacto entre alumnos y profesores de ambos países y el intercambio de experiencias. Con ese fin, todos los centros adscritos al Convenio han sido hermanados con colegios británicos, lo que ha dado lugar, en algunos casos, a visitas de estudio de los propios alumnos y a la realización de numerosos proyectos conjuntos en los que participan directamente los alumnos, como el libro de poesía sobre el medio ambiente “Give Us Back Our Planet”, realizado por chicos y chicas de 11 y 12 años de 16 colegios (8 españoles y 8 británicos). O el proyecto “Our Grandparents and Us” sobre la historia reciente de los dos países.

9. Implantación

El Convenio se puso en marcha a comienzos del curso 1996/97, en el 2º ciclo de Educación Infantil para después ir extendiéndose progresivamente al resto de los niveles de la educación obligatoria. Durante el curso escolar 2007/2008 el programa alcanzó el último curso de ESO en la mitad de los Institutos de Educación Secundaria adscritos al Convenio. En el año 2009, el programa se desarrollaba en 74 colegios de Educación Infantil y Primaria y 40 Institutos de Educación Secundaria pertenecientes a 10 Comunidades Autónomas: Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, Castilla-la Mancha, Cantabria, Extremadura, Madrid, Murcia y Navarra; además de Ceuta y Melilla.