

EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS

THE DEVELOPMENT OF BILINGUAL PROGRAMS IN THE DIFFERENT REGIONS OF SPAIN

[Marina Noriega Pedrón](#)

Inspectora de Educación. La Rioja.

RESUMEN

El presente trabajo propone un sucinto análisis de los diferentes programas bilingües y plurilingües desarrollados en nuestro país, no sin antes abordar la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras que los inspira. Posteriormente, se aborda dicho análisis contrastivo, analizando el nivel lingüístico exigido al profesorado, las etapas educativas en las que se imparten los programas y su alcance en cuanto a las asignaturas impartidas en lengua extranjera. A continuación, se expone un pequeño estudio contrastivo de los resultados obtenidos por el alumnado de programas bilingües frente a aquel alumnado no participante, desgranando sus resultados en competencia comunicativa en lengua extranjera. Para ello, se parte de los resultados observados en dos Comunidades Autónomas: la Comunidad de Madrid y el Principado de Asturias.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza de lenguas (5701.11), evaluación de alumnos (5801.06), métodos pedagógicos (5801.07), desarrollo de asignaturas (5802.03), preparación de profesores (5803.02).*

ABSTRACT

This paper provides a brief analysis of the different bilingual programs that have been developed in Spain, after analysing the methodology known as Content-Language Integrated Learning, which inspires those programs. Afterwards, the contrastive analysis is carried out, referring to the linguistic level required among teachers, the stages, and subjects of these programs. In addition, a brief contrastive analysis is provided. This analysis deals with the results in the development of the communicative competence of students who took part in the program versus those who didn't. To achieve this goal, the results of two regions are analyzed: Madrid and Asturias.

KEY WORDS: language teaching (5701.11), student assessment (5801.06), teaching methods (5801.07), subject development (5802.03), teacher training (5803.02).

1. INTRODUCCIÓN

Desde que, en 1996, el Ministerio de Educación suscribiera un convenio con el British Council para la impartición de un currículo integrado hispano-británico en España, los esfuerzos de las diferentes administraciones educativas se han sucedido en búsqueda de fórmulas para lograr lo que venido a llamarse "bilingüismo", si bien la adecuación de este término bien pudiera ser puesta en cuestión. Todos estos esfuerzos responden a una doble realidad. De una parte, la tendencia internacional, con fuerte pujanza por parte de la Unión Europea, a avanzar en la adquisición de lenguas extranjeras. La Unión, en su esfuerzo por construir una identidad europea entendía, en efecto, que el desarrollo del

aprendizaje de las lenguas comunitarias implicaría una mayor comprensión intercultural entre ciudadanos de las diferentes nacionalidades integradas en la Unión. De ahí que se dedicara especial atención al desarrollo de lo que comenzaría a llamarse el "plurilingüismo", poniendo el foco en el enfoque comunicativo como medio para una adquisición de las lenguas extranjeras lo más natural y eficiente posible, y trasladando la atención desde la tradicional enseñanza de la gramática hacia el desarrollo de una auténtica competencia comunicativa, cuya evaluación y acreditación fue también objeto de preocupación.

De otra parte, la búsqueda de diferentes fórmulas del ansiado bilingüismo en España responde también a la nueva realidad política y educativa de nuestro país al finalizar el siglo XX y ya en los albores del siglo XXI. En efecto, la transferencia de las competencias en materia educativa a las diferentes Comunidades Autónomas crea una nueva situación en la que cada Comunidad legislará en busca de aquel ideal, en este caso de bilingüismo, que más se acerque a sus intereses o a la realidad de sus características poblacionales.

Estas dos cuestiones explican, en esencia, la pujanza de diferentes modelos de bilingüismo en España, y motivan la existencia de normativa y realidades tan diversas como las que se van a exponer en el presente artículo.

Debe señalarse, antes de continuar con la presente exposición, que el artículo propuesto analiza los programas bilingües o plurilingües centrados en la enseñanza de lenguas extranjeras y, especialmente, en el inglés. Quedan fuera de nuestro interés, en este momento, los diferentes desarrollos bilingües llevados a cabo por Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales, por tratarse de contextos radicalmente diferentes. No ha de olvidarse, en efecto, que estas Comunidades Autónomas integran proyectos bilingües en un contexto social de bilingüismo real (o, cuando menos, diglosia), siendo ambas

lenguas oficiales, mientras que los proyectos bilingües analizados en este documento plantean la incorporación educativa de una lengua que no es oficial en el territorio nacional y cuyo uso no está, por tanto, extendido fuera de la realidad educativa del alumnado. Es este el motivo en el que quedarán fuera de este análisis comparativo los programas plurilingües de las Comunidades Autónomas con lengua cooficial de Baleares, Cataluña y País Vasco, pues la compleja realidad lingüística derivada de las circunstancias de estas comunidades requeriría de un artículo centrado en sus especificidades.

2. CLIL COMO INSPIRACIÓN DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES

Antes de avanzar en el desarrollo del tema que nos ocupa, conviene aclarar el origen e inspiración de todos los programas de enseñanza de lenguas extranjeras que las integran como lenguas vehiculares en la enseñanza de una o varias materias curriculares. No es esta sino una materialización del llamado CLIL, por sus siglas en inglés (Content-Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de contenidos y Lenguas Extranjeras)

Se trata de una metodología que persigue la adquisición de una lengua extranjera a través de un enfoque casi puramente comunicativo en el que el alumnado aprende el idioma mediante su uso como lengua vehicular mientras adquiere, simultáneamente, contenidos de determinadas materias o elementos del currículo.

El término fue acuñado en 1994 por David Marsh tras observar que, en los diferentes sistemas educativos, la enseñanza de idiomas extranjeros (fundamentalmente inglés) de manera aislada y sistemática no daba los resultados deseados, a pesar de décadas de esfuerzos políticos, humanos y económicos. Frente a este enfoque aislado, el CLIL/AICLE confía en una

enseñanza real que aporte un aprendizaje significativo del idioma, haciéndolo real, mejorando así no solo la actuación del alumnado en el idioma, sino también su motivación e implicación en el uso de este.

Según Terinova y Westall (2015), CLIL es una metodología pedagógica en la cual el idioma y el contenido de la materia se aprenden de manera combinada. El término genérico CLIL / AICLE describe cualquier actividad de aprendizaje en la que el idioma es utilizado como herramienta para aprender una nueva materia o tema (p.217).

De acuerdo con McDougald (2016), cuando las instituciones deciden implementar esta metodología, hay diversos aspectos que deben tenerse en cuenta. Entre ellos está, de manera muy importante, la motivación (p.254). En efecto, el impacto de la motivación en la adquisición de una lengua extranjera dista mucho de ser desdeñable y en las últimas décadas numerosos estudiosos de la cuestión han dirigido sus miradas hacia la importancia que este factor acarrea en la adquisición de un idioma. Ya Krashen, padre de la enseñanza de lenguas, señalaba el filtro afectivo como uno de los elementos con un impacto directo en la adquisición de estas, siendo los elementos afectivos una parte diferencial y no casual del aprendizaje de una lengua. Las variables que Krashen analizaba entonces eran la motivación, la confianza en uno mismo, la ansiedad al hablar una lengua extranjera o las propias características personales del aprendiz.

Precisamente una de las cuestiones que logra el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos es el proporcionar significatividad al aprendizaje del alumnado, que asume como propio un idioma a través del cual están siendo capaces de resolver otro tipo de tareas no lingüísticas, mezclando contenido, lengua y cultura simultáneamente, ampliando así la visión global del mundo de

un alumnado que estará, por tanto, mejor preparado para su futura participación en la sociedad como auténticos ciudadanos del mundo.

3. DIFERENCIAS EN LOS PROGRAMAS DE LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Como ya se ha mencionado, la transferencia de las competencias en materia educativa a las diferentes Comunidades Autónomas motiva la existencia de una regulación tan variada como variopinta, con programas educativos que, aun recibiendo el mismo nombre, resultan muy diferentes entre sí. Se pasará a desgranar, a continuación, cuáles son las principales diferencias entre estos programas en cuanto a requisitos del profesorado, etapas educativas aplicables, y materias impartidas en la lengua extranjera, si bien en esta última cuestión se proporcionará el ejemplo de dos Comunidades concretas: la Comunidad de Madrid y el Principado de Asturias.

3.1. DIFERENCIAS EN CUANTO A REQUISITOS DEL PROFESORADO

Todas las Comunidades Autónomas exigen una formación específica entre el profesorado que imparte materias en lengua extranjera a través del enfoque CLIL antes mencionado (Content-Language Integrated Language). Sin embargo, esta exigencia de titulación difiere entre comunidades, exigiendo la mayoría de ellas un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia, de conformidad con lo establecido en la disposición adicional quinta del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, y en la disposición adicional segunda del Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, el que se establecen las especialidades

docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que señalan que, para impartir en una lengua extranjera cualquiera de las áreas, materias o módulos, el profesorado deberá acreditar al menos el dominio de la lengua extranjera de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Difiere, de igual modo, la exigencia de acreditación específica para el profesorado del idioma extranjero objeto del programa, siendo Madrid, de nuevo, la única Comunidad Autónoma que convierte en requisito indispensable una acreditación específica entre los docentes especialistas en la lengua extranjera en cuestión.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NOMBRE DEL PROGRAMA	NORMA	NIVEL DEL MCER EXIGIDO PARA IMPARTIR CLIL	EXIGENCIA DE REQUISITO PARA DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA
ANDALUCÍA	ENSEÑANZA BILINGÜE	ORDEN de 28 de junio de 2011.	B2	-
ARAGÓN	MODELO BRIT-	ORDEN ECD/823/2018, de	Infantil y primaria: B2.	Exigencia para el profesorado

	ARAGÓN	18 de mayo.	Secundaria: C1	de Competenci a Oral: C1.
ASTURIAS	PROGRAMA BILINGÜE	Resolución de 19 de diciembre de 2013.	B2	-
CANARIAS	PROGRAMA AICLE	Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.	B2	-
CANTABRIA	PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE	Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre. Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre	B2 ¹	-
CASTILLA-LA MANCHA	PLAN DE PLURILINGÜ ISMO	Decreto 47/2017, de 25 de julio. Orden 27/2018, de	B2. A partir del curso 2022-2023, C1 en ESO,	-

¹ Se aceptan otras titulaciones: Filología, Traducción e Interpretación, Certificado de Aptitud o de Nivel Avanzado de las EEOII.

		8 de febrero.	Bachillerato y FP.	
CASTILLA Y LEÓN	SECCIONES BILINGÜES	Orden EDU 6/2006, de 4 de enero. ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo.	B1 en Primaria. B2 en Secundaria.	-
EXTREMADURA	SECCIONES BILINGÜES	ORDEN de 20 de abril de 2017. Decreto 39/2014, de 18 de marzo.	B2 ² + acreditación de la habilitación lingüística (experiencia docente o formación metodológica)	-
GALICIA	PROGRAMA PLURILINGÜE	Orden de 12 de mayo de 2011.	B2	-

² También se aceptan titulaciones en Filología Inglesa, Traducción e Interpretación.

LA RIOJA	CENTROS BILINGÜES	Orden EDU 31 2018, de 1 de junio. Orden 7/2017, de 16 de mayo.	B2	-
MADRID	PROGRAMA DE ENSEÑANZA BILINGÜE	Orden 1276/2014, de 11 de abril. Orden 1317/2015, de 7 de mayo. ORDEN 1012/2015, de 14 de abril.	C1	Acreditación de Inglés Avanzado.
MURCIA	SISTEMA BILINGÜE SELE	Orden de 3 de junio de 2016.	B2	-
NAVARRA	PROGRAMAS DE APRENDIZAJE EN LENGUAS EXTRANJERAS	Orden Foral 147/2016. Orden Foral 32/2013, de 11 de marzo. Decreto Foral 37/2014 de 30 de abril.	B2	-

VALENCIA	PLURILINGÜ ISMO	LEY 4/2018, de 21 de febrero.	C1* *Con carácter transitorio, solo se exige B2 hasta el curso 2026- 2027.	
----------	--------------------	----------------------------------	---	--

Tabla 1. Niveles de competencia lingüística exigidos en cada Comunidad Autónoma para la impartición de materias curriculares en lengua extranjera.

Tal como se observa en la tabla 1, la inmensa mayoría de las Comunidades Autónomas españolas optan por exigir un nivel B2, en la línea del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, y del Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Sin embargo, hay casos como la Comunidad de Madrid o Valencia donde esta exigencia se eleva hasta el nivel avanzado C1. Esta última comunidad, sin embargo, establece una transitoriedad del nivel B2, exigible hasta el curso 2026-2027, nivel en que habrá de acreditarse el nivel C1. Esta acreditación parece, además, ser coherente con la misma exigencia de nivel C1 que la Comunidad Autónoma realiza para con los idiomas castellano y valenciano.

Un tercer grupo de Comunidades Autónomas es aquella que plantea una diferencia en la exigencia competencial del profesorado, exigiendo un nivel B2 para Primaria frente a un nivel C1 para Secundaria, por entender, con toda probabilidad, que la complejidad de los conceptos abarcados en esta etapa educativa es muy superior y requiere de un dominio avanzado de la lengua extranjera.

Conviene, en efecto, pararse en este punto a reflexionar, precisamente, sobre las diferencias entre los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, al cual venimos refiriéndonos desde prácticamente el comienzo de este artículo, y que supone, como ya se ha explicado, una de las grandes apuestas estratégicas de la Unión Europea. Uno de sus principales objetivos ha sido, precisamente, el de proporcionar una escala unificada para la valoración y certificación de las lenguas extranjeras, una escala comúnmente aceptada por todos los países miembro y que dará lugar a una unificación en las certificaciones de los diferentes organismos nacionales e internacionales.

Dicha escala abarca seis niveles, incluyendo dos niveles iniciales, dos intermedios y dos avanzados, a saber (y en orden creciente en nivel de logro competencial), A1, A2, B1, B2, C1 y C2. De entre estos, los que centran nuestra atención han sido el B2, definido generalmente como aquel del hablante independiente, que puede mantener interacciones de carácter social. Frente a él, el nivel C1 es definido como un dominio operativo eficaz, cuyo hablante puede ya desenvolverse en una variedad de situaciones de lengua de ámbitos conocidos y desconocidos, profundizando en casi cualquier cuestión con fluidez y naturalidad. De ahí que algunas Comunidades Autónomas exijan este nivel más elevado, por entender que un docente imparte materias complejas y debe

poder hacerlo con un nivel de fluidez suficientemente adecuado al contenido y a su audiencia.

3.2. DIFERENCIAS EN CUANTO A ETAPAS EDUCATIVAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	FP
ANDALUCÍA	X	X	X	X	X
ARAGÓN	X	X	X	X ³	X
ASTURIAS	X	X	X	X	X
CANARIAS	X	X	X	X	X
CANTABRIA	X	X	X	X	X
CASTILLA-LA MANCHA	X	X	X	X	X
CASTILLA Y LEÓN	*	X	X	**	X
EXTREMADURA	X	X	X	X	X

³ Los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de Formación Profesional o Bachillerato podrán establecer un proyecto bilingüe adaptado a la peculiaridad propia de la etapa educativa y de sus currículos.

GALICIA	X	X	X	X	X
LA RIOJA	X	X	X	X	X
MADRID	X	X	X	X	X
MURCIA	X	X	X	X	X
NAVARRA	X	X	X	**	X
VALENCIA	X	X	X	X	X

Tabla 2. Enseñanzas bilingües autorizadas para el curso 2021-2022.

* En segundo ciclo de Educación Infantil, Castilla y León oferta el programa del Convenio MEFP-British Council-CyL.

Tal como puede observarse en la tabla 2, todas las Comunidades Autónomas incorporan planes bilingües o plurilingües para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. La situación en el caso de Educación Infantil y Bachillerato es desigual, con un número elevado de Comunidades que incluyen este tipo de programas en estas etapas educativas, si bien no se trata del total de Comunidades Autónomas. Además, el hecho de que la Comunidad Autónoma oferte esta posibilidad no quiere decir que los centros se adhieran a ella, por lo que, *de facto*, hay muchas comunidades en las que la aplicación del programa

bilingüe en, por ejemplo, Bachillerato es claramente marginal. En el caso de la Educación Infantil, cabe mencionar la paulatina incorporación de esta etapa al bilingüismo en los últimos cursos, como, por ejemplo, en el caso de la Comunidad de Madrid, que reguló la incorporación de la etapa al programa en la Orden 2126/2017, de 15 de junio, pudiendo incorporarse los centros ya a partir del curso 2017-2018.

Es reseñable el caso de la Formación Profesional, en la que se ha aumentado progresivamente la oferta bilingüe en todas las Comunidades Autónomas. Sería interesante señalar como, de haber realizado este estudio hace un lustro, la columna de la FP no sería uniforme, mientras que sí lo es para el curso 2021-2022, en el que todas las Comunidades analizadas cuentan ya con ciclos formativos bilingües, en una clara apuesta por una FP de calidad y prestigio.

En todo caso, hay que tener en cuenta que algunas de las comunidades autónomas que no incorporan planes bilingües o plurilingües en Bachillerato sí cuentan con programas específicos para esta etapa postobligatoria, como es el caso del Bachibac para la enseñanza del francés. Bachibac es un programa de doble titulación que ofrece al alumnado la posibilidad de lograr simultáneamente el Título de Bachillera español y el Diplôme du Baccalauréat francés al término de sus estudios secundarios postobligatorios. Este programa de excelencia se puede cursar en los centros escolares tanto de Francia como de España, donde hasta 13 comunidades ofrecen esta posibilidad.

4. IMPACTO DE LOS PROGRAMAS EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA INGLESA

Gran parte de la preocupación educativa por el impacto de los programas bilingües y plurilingües en nuestro país se ha centrado en la posible pérdida de calidad en los conocimientos de aquellas materias cuyos contenidos se imparten en la lengua extranjera en lugar de impartirse en la lengua materna del alumnado. Se ha debatido largo y tendido en los foros educativos sobre este impacto y su efecto en los resultados académicos del alumnado a largo plazo, especialmente en el caso del alumnado procedente de un entorno socio-familiar con menor nivel educativo. Es el caso, por ejemplo, del artículo *Evaluating A Bilingual Education Program In Spain: "The Impact Beyond Foreign Language Learning"*, publicado por Brindusa Anghel, Antonio Cabrales y Jesús M. Carro. Sin embargo, poco se ha debatido, comparativamente, sobre si estos programas han logrado, en efecto, el objetivo para el que fueron diseñados, a saber: mejorar la competencia comunicativa del alumnado en lengua extranjera y, muy especialmente, en la lengua inglesa.

Por ello, en este artículo nos planteamos la necesidad de iniciar, cuando menos, un debate al respecto, debate que, lógicamente, continúa abierto y no llevará a respuestas definitivas, sino, más bien, a el surgimiento de aún más preguntas (como a menudo sucede en educación). ¿Son los programas bilingües exitosos a este respecto? Y, si lo son, ¿es la mejora en la competencia comunicativa en lengua inglesa suficiente acicate como para compensar las presuntas deficiencias que puedan surgir en otras áreas del currículo? ¿Es posible mejorar estas deficiencias mientras se continúa con los programas bilingües y plurilingües? Como decimos, este artículo no plantea, ni mucho menos, lograr una respuesta a preguntas de tamaño complejidad, sino simplemente alentar un debate que creemos debe estar en todo caso presente en el ámbito educativo si pretendemos continuar con la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Por ello, en las próximas líneas se van a analizar los resultados en cuanto a la adquisición de la lengua inglesa en el alumnado participante en programas bilingües como los descritos anteriormente. Sin embargo, sería imposible, en el límite espacial lógico planteado por un artículo de estas características, realizar un estudio en profundidad de los resultados obtenidos por el alumnado de todos y cada uno de los diferentes programas bilingües y plurilingües que hemos venido describiendo. Un análisis contrastivo de tal profundidad requeriría, en efecto, de una larga y detallada explicación no solo de los resultados obtenidos, sino de las causas asociadas en cada uno de los programas referidos. Por ello, y antes de caer en el error de proporcionar un análisis superficial (e incluso erróneo) de los resultados alcanzados por el alumnado en la adquisición de la lengua extranjera (más específicamente del inglés), se ha optado por realizar un análisis contrastivo entre los resultados a este respecto del alumnado de dos Comunidades Autónomas seleccionadas con un criterio claro: de una parte, una Comunidad que ha llevado el modelo a su máximo exponente, con alumnado que recibe, en la mayor parte de los IES, todas las asignaturas en inglés, con la excepción de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Se trata de la Comunidad de Madrid. De otra parte, se ha seleccionado una de las comunidades con el modelo más rebajado, en la que se imparten un número de asignaturas en inglés que depende de la etapa educativa y que será reflejada en la tabla 4: el Principado de Asturias.

CAM	Educación Primaria	ESO	
Asignaturas	Mínimo 30% de las	Vía Programa	1 o 2 asignaturas

impartidas en inglés	asignaturas	Vía Sección	Al menos 1/3 del programa el inglés + tutoría.
----------------------	-------------	-------------	--

Tabla 3. Asignaturas impartidas en el programa bilingüe en la Comunidad de Madrid.

Aunque, como puede verse en la tabla 3, el requisito para las secciones bilingües en los IES de la Comunidad de Madrid es impartir, al menos, un tercio de las materias en inglés, además de la tutoría, lo cierto es que el grueso de los centros de la Comunidad opta por un modelo de inmersión máxima, dejando solamente como asignaturas en castellano la Lengua Castellana y Literatura y las Matemáticas, e impartándose las demás materias en inglés. En cuanto al programa, se imparten una o dos asignaturas en inglés, dependiendo del centro, que puede, además, optar por impartir (o no) la tutoría en dicho idioma.

Principado de Asturias	Educación Primaria	ESO
Asignaturas impartidas en inglés	Un mínimo de dos sesiones semanales en la lengua extranjera en las áreas no lingüísticas seleccionadas por el propio centro.	Mínimo 1 y máximo 4 asignaturas.

Tabla 4. Asignaturas impartidas en el programa bilingüe en el Principado de Asturias.

4.1. COMUNIDAD DE MADRID

En 2017, el British Council publica los resultados de su *English Impact: una evaluación de la competencia en lengua inglesa*, un estudio que trata de proporcionar datos sólidos y relevantes sobre los estudiantes de la Comunidad de Madrid que evidencien la competencia en lengua inglesa en la Comunidad de este alumnado y permitan arrojar conclusiones sobre las políticas lingüísticas sostenidas a este respecto en esta Comunidad Autónoma. Forma parte de un amplio estudio del British Council en colaboración con el Australian Council for Educational Research y la Universidad de Bath y que incluía el análisis de la competencia lingüística del alumnado en la Comunidad de Madrid, pero también en Bogotá, Sri Lanka y Bangladesh.

Los objetivos de la investigación descritos e investigados fueron:

- *Evaluar la competencia en lengua inglesa de estudiantes de los centros públicos y centros concertados en la Comunidad de Madrid en España.*
- *Comparar los resultados de los centros que participan en el Programa Bilingüe de la región con aquellas que aún no lo hacen.*
- *Entender la relación entre la motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa y la mejora de la competencia.*

British Council (2017), página 2.

Durante el curso 2016-2017, este estudio muestreó a 2040 estudiantes de 4º de la ESO de 170 centros, divididos en 125 centros no bilingües (públicos y concertados) y 45 centros bilingües de la Comunidad de Madrid. Todos los centros bilingües de este estudio eran centros públicos, puesto que los centros concertados durante el curso académico 2016-17 no tenían alumnos de 4º ESO en el Programa Bilingüe.

Uno de los objetivos del estudio fue, precisamente, el de trazar una comparativa entre la competencia lingüística del alumnado de centros bilingües y el de centros no bilingües de la Comunidad de Madrid, arrojando los resultados que se muestran en la Tabla 5:

	Gramática y vocabulario	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita	General
Bilingüe	29.19	40.09	35.33	34.52	35.95	145.88
No bilingüe	23.15	34.19	27.94	26.72	28,65	117.50
Diferencia	6.04	5.90	7.39	7.80	7.30	28.38
Error estándar	0.599	0.526	0.752	0.855	0.800	2.678

Tabla 5. Resultados obtenidos por el alumnado según el estudio *English Impact*.

Como puede observarse en la tabla 5, el alumnado de centros bilingües obtiene una comparación positiva tanto en cada una de las destrezas comunicativas como en la clasificación global, con diferencias que oscilan entre los 5,90 y los 7,80 puntos, y elevándose hasta un total de 28,38 puntos en el caso de la puntuación global.

En todo caso, ha de tenerse en cuenta que la Comunidad de Madrid plantea dos itinerarios claramente bien diferenciados: programa y sección bilingües, cuyas características ya han sido desgranadas al inicio del apartado 4 del presente artículo. El estudio *English Impact* analiza no solo la diferencia entre centro bilingüe y no bilingüe, sino también aquella entre el alumnado de Sección y Programa, desgranando el nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como sigue:

		A1	A2	B1	B2	C	Total
Sección	Alumnos	0	4	28	105	101	238
	%sobre el total	0%	2%	12%	44%	42%	100%
	% acumulativo	100%	100%	98%	87%	42%	-
	Alumnos	5	53	124	62	42	286
	%sobre el total	2%	19%	43%	22%	15%	100%

Programa	% acumulativo	100%	98%	80%	36%	15%	-
Concertada no bilingüe	Alumnos	21	112	275	194	71	673
	%sobre el total	3%	17%	41%	29%	11%	100%
	% acumulativo	100%	97%	80%	39%	11%	-
Pública no bilingüe	Alumnos	40	218	232	66	21	577
	%sobre el total	7%	38%	40%	11%	4%	100%
	% acumulativo	100%	93%	55%	15%	4%	-

Tabla 6. Nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas alcanzado por el alumnado de la Comunidad de Madrid según su centro.

Puede observarse cómo el porcentaje de alumnado que alcanza un nivel avanzado C escala hasta el 42% en el caso del alumnado de sección bilingüe, mientras que esta cifra cae a un 15% en el caso del alumnado de programa y se desploma hasta un 11% y un 4% en el caso de los centros no bilingües concertados y públicos respectivamente. Similares circunstancias se dan en el caso del nivel B2, alcanzado por un 44% del alumnado de sección bilingüe, un

22% de aquel de programa bilingüe y solo un 11% del alumnado de centros públicos no bilingües. Circunstancia distinta se da en los concertados no bilingües, donde el nivel B2 es alcanzado por un 29% del alumnado.

Con el total porcentual de estos datos puede observarse un claro alcance de niveles muy superiores en el caso del alumnado de sección bilingüe, seguidos del alumnado de programa respecto de los centros no bilingües, tanto concertados como públicos, si bien las diferencias entre estos dos últimos debieran bien ser analizadas en base a circunstancias demográficas y de otra índole que exceden el objeto del presente artículo.

4.2. PRINCIPADO DE ASTURIAS.

En el año 2016, el Principado de Asturias elaboró un informe sobre los resultados del programa bilingüe, cuyo documento completo arroja innumerables datos sobre este programa y su impacto en el alumnado, documento que puede ser consultado en el siguiente enlace:

<https://www.educastur.es/documents/10531/879356/Informe+sobre+el+Programa+Biling%C3%BCe+de+los+centros+docentes+del+Principado+de+Asturias+%28pdf%29/e2cc49e8-18b4-4ae8-bf2f-1bcf3d7c17da>

Este informe analiza el impacto del programa teniendo en cuenta las evaluaciones de diagnóstico de 4º de Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Puesto que en el análisis anterior nos hemos enfocado a la etapa secundaria, haremos lo propio en el Principado de Asturias.

Este estudio analiza la diferencia de rendimiento en la competencia comunicativa en lengua extranjera entre el alumnado bilingüe y el no bilingüe, obteniendo el primero hasta 126,16 puntos más que el segundo en esta competencia sin tener en cuenta factores de contexto externos al programa. Sin

embargo, una vez aplicada la detracción de factores como la motivación escolar o la historia académica, esta diferencia descende hasta los 50 puntos.

Cabe notar, además, que, si bien hay diferencias entre ambos alumnados en las tres competencias descritas, las mismas son mucho más abultadas en el caso de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, como puede observarse en la Tabla 7:

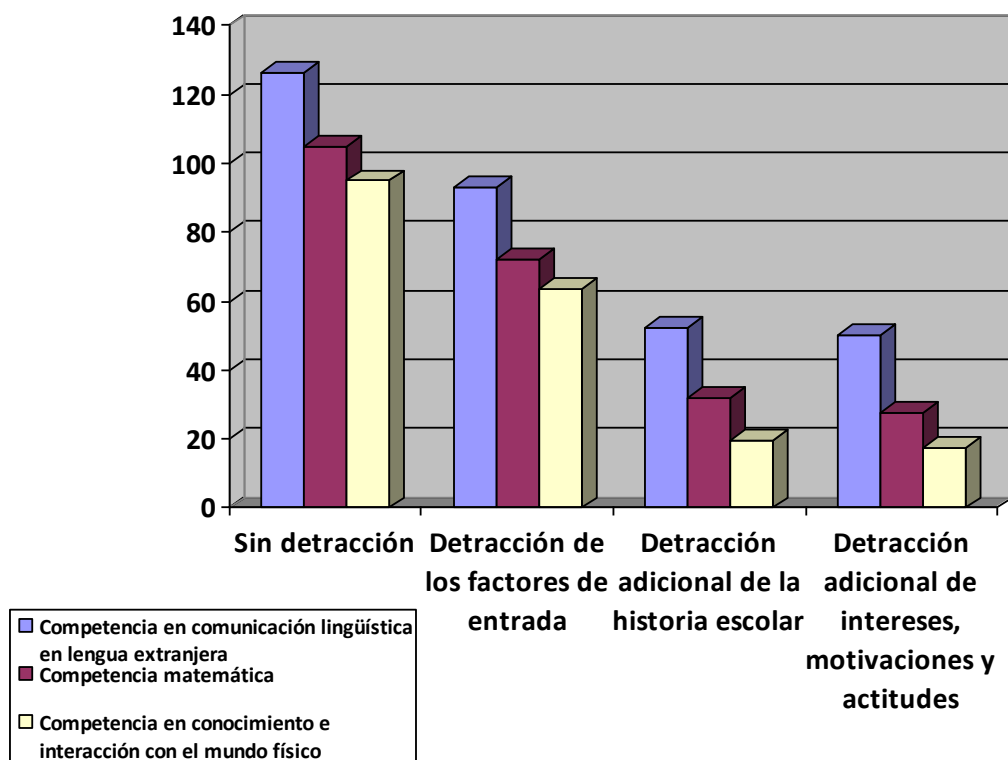


Tabla 7. Diferencia de puntos obtenida por el alumnado de centros bilingües en el Principado de Asturias respecto del alumnado de centros no bilingües en esta misma Comunidad Autónoma.

5. CONCLUSIÓN

El presente artículo ha tratado de poner de manifiesto cuál es la realidad de los programas educativos bilingües y plurilingües en nuestro país, cuya

diversidad ha ido creciendo desde que el primero de ellos se pusiera en marcha en 1996. La compleja realidad surgida de tantos programas como Comunidades Autónomas hace que un análisis en detalle no sea posible en el marco de un artículo como el que nos ocupa, pues un estudio tan pormenorizado requeriría de artículos específicos para cada Comunidad.

Sin embargo, sí que se ha tratado de aportar una visión global de cuál es la situación de estos programas en España y cuál es su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera del alumnado.

En efecto, a lo largo de los años de implementación de estos programas, hemos podido observar cómo numerosas voces analizan el impacto de los mismos en la adquisición de conocimientos de aquellas materias que se ven afectadas. Estas voces, en innumerables ocasiones críticas, son lógicamente válidas y apuntan a deficiencias que deberían ser abordadas con valentía y determinación. Sin embargo, se olvidan de plantearse si estos programas consiguen, cuanto menos, el objetivo para el que nacieron: el de la mejora de la competencia comunicativa entre el alumnado.

En este sentido, no pueden obviarse los datos como los presentados en el apartado 5, que muestran una clara superioridad en los resultados de este alumnado frente al alumnado de centros no bilingües. No se debe, no obstante, caer en la ingenuidad de creer que estos resultados no están impactados por otro tipo de variables, como las motivacionales o las socio-educativas del contexto familiar. Así, el estudio del Principado de Asturias, por ejemplo, matiza las diferencias entre alumnado aplicando variables correctivas en cuanto a motivación o historia escolar del alumnado, entre otras, proporcionando, finalmente, unos datos valiosos y claramente contrastables.

En conclusión, se ha tratado de proporcionar en el artículo expuesto preguntas más que respuestas, abriendo el abanico de perspectivas que podrían llevar a un rico debate no solo sobre los contras, sino también sobre los pros de este tipo de programas, de manera que la autoridad competente pueda

tener en cuenta estas reflexiones de la comunidad educativa en aras de una mejor calidad de estos programas educativos y, en definitiva, en pos de la mejora del sistema educativo de cada Comunidad y, por ende, de España en su conjunto.

6. REFERENCIAS

- British Council (2017): *English Impact: una evaluación de la competencia en lengua inglesa*. Madrid: British Council.
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016): *Informe sobre el programa bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Educación y Cultura.
- Decreto 39/2014, de 18 de marzo, por el que se establecen los requisitos específicos de acreditación de la competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los programas bilingües, y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación lingüística en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Decreto 47/2017, de 25 de julio, por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha para etapas educativas no universitarias.
- Decreto Foral 37/2014 de 30 de abril. Requisitos para el desempeño con carácter temporal de plazas con perfil de lengua extranjera.
- Krashen, S.D. *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

- Krashen, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- Krashen, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Krashen, S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985.
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano.
- MCDUGALD, J.S. (2016): "CLIL approaches in education: Opportunities, challenges, or threats?", *Latin American Journal of Content, and Language Integrated Learning*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- ORDEN 1012/2015, de 14 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.
- Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.

-
- Orden 1317/2015, de 7 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado en los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el Programa Bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
 - ORDEN 2126/2017, de 15 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe español-inglés al segundo ciclo de Educación Infantil en los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.
 - Orden 27/2018, de 8 de febrero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los proyectos bilingües y plurilingües en las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
 - Orden 7/2017, de 16 de mayo, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria bilingües en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
 - Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia.
 - Orden de 20 de abril de 2017 por la que se regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos

de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se establece el procedimiento para su implantación en las diferentes etapas educativas.

- Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT- Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden EDU 6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/31/2018, de 1 de junio, por la que se regulan los centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional bilingües en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

-
- ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
 - Orden Foral 147/2016 por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en lenguas extranjeras en los centros de Educación Infantil y Primaria.
 - Orden Foral 32/2013, de 11 de marzo, por la que se determinan los perfiles específicos que puede acreditar el personal docente y se establece el procedimiento para la acreditación de los mismos.
 - Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
 - Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
 - Resolución de 19 de diciembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento para reconocer las condiciones de cualificación y formación para impartir docencia en Educación Infantil y Educación Primaria en centros privados de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

-
- Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Programa AICLE) en centros educativos públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2020-2021 y se publica el listado de los centros educativos públicos autorizados.
 - Temirova, F., & Westall, D. (2015). *Analysis of first and foreign language use in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.184>