



**Universidad**  
**Zaragoza**

## Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Las lenguas extranjeras en los programas  
bilingües de Aragón.

Autor/a

Charaf El Ghoufairi El Ouizi

Director/a

María Teresa Barea García

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN. ....	4
1.1. Objetivos y expectativas .....	5
2. LA ENSEÑANZA DE LAS L.E. EN EL SISTEMA EDUCATIVO .....	6
2.1. Ley Moyano, 1857 .....	6
2.1.2. La Ley General de Educación de 1970.....	7
2.1.3. LOGSE, 1990 .....	8
2.1.4. LOE, 2006 .....	10
2.1.2. LOMCE, 2013 .....	12
2.1.3. LOMLOE, 2020 .....	14
3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN L.E. ....	17
3.1. Diplomaturas.....	20
3.2. Bolonia y Marco de referencia común para las lenguas en Europa.....	22
3.3. Grados nuevos.....	24
3.3.1. Escuelas Oficiales de Idiomas.....	25
3.4. Implantación .....	27
4. PROGRAMAS BILINGÜES EN EL CURRÍCULUM DE PRIMARIA .....	29
4.1. Orígenes .....	29
4.2. Programas bilingües en Aragón .....	30
5.2.1. PIBLEA.....	31
4.2.2. BRIT .....	33
4.3. Centros bilingües de francés en Aragón.....	35
5. CONCLUSIONES. ....	38
6. Bibliografía.....	40

## **Resumen.**

El objetivo principal de este trabajo es evaluar la metodología y el impacto de los programas bilingües en la competencia lingüística de los estudiantes. La metodología empleada incluye un análisis histórico y legal, abarcando desde la Ley Moyano de 1857 hasta la LOMLOE de 2020, y una revisión de las lenguas extranjeras y de los programas específicos en Aragón como PIBLEA y BRIT. Las conclusiones indican que los programas bilingües en Aragón han evolucionado positivamente, integrando enfoques metodológicos como EMILE (CLIL en inglés) y el uso de TIC, mejorando significativamente las competencias lingüísticas de los estudiantes. La formación continua del profesorado y la personalización del aprendizaje son factores clave para el éxito de estos programas. Además, la enseñanza del francés en el currículo de primaria ha fomentado una mayor apreciación cultural y una competencia lingüística práctica y efectiva. Sin embargo, se destacan desafíos como la necesidad de formación continua para los docentes y la actualización de los materiales didácticos y tecnológicos. En resumen, el trabajo concluye que los programas bilingües en Aragón han logrado avances significativos, pero requieren atención continua para mantener su eficacia y calidad.

**Palabras Clave:** Bilingüismo, francés, competencia lingüística, EMILE, Educación Primaria

## **Abstract**

The main objective is to evaluate the methodology and impact of these programs on the students' linguistic competence. The methodology used includes a historical and legal analysis, ranging from the Moyano Law of 1857 to the LOMLOE of 2020, and a review of specific programs such as PIBLEA and BRIT. The conclusions indicate that bilingual programs in Aragon have evolved positively, integrating methodological approaches such as CLIL and the use of ICT, significantly improving students' linguistic skills. Continuous teacher training and personalization of learning are key factors for the success of these programs. Furthermore, the implementation of French in the primary curriculum has fostered greater cultural appreciation and practical and effective language competence. However, challenges stand out such as the need for continuous training for teachers and updating teaching and technological materials. In summary, the work concludes that bilingual programs in Aragon have made significant progress, but require continuous attention to maintain their effectiveness and quality.

**Keywords:** Bilingualism, French, linguistic competence, CLIL Primary Education

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

El aprendizaje de idiomas es una piedra angular en el desarrollo de la comunidad europea, pues facilita la comunicación intercultural, la movilidad académica y laboral, y fortalece la cohesión social y política entre los países miembros. La competencia en lenguas extranjeras es una habilidad esencial que no solo enriquece a nivel personal, sino que también abre puertas a oportunidades profesionales en un mercado laboral cada vez más globalizado.

En el ámbito educativo, las metodologías de enseñanza y aprendizaje de idiomas han evolucionado significativamente en las últimas décadas. Desde enfoques tradicionales basados en la gramática y la traducción, se ha pasado a metodologías más comunicativas y centradas en el alumno, que fomentan la interacción y el uso práctico del idioma (Arévalo, 2023). El aprendizaje basado en tareas, el enfoque por competencias y el uso de tecnologías digitales son algunas de las estrategias actuales que se implementan para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras (Esvigado, 2014).

Según Da Cruz *et al.* (2023), en la comunidad autónoma de Aragón, España, la educación bilingüe ha tomado un papel destacado. Los programas bilingües, que combinan la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera con la lengua materna, han demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. Estos programas no solo permiten a los estudiantes adquirir un segundo idioma de manera más natural y contextualizada, sino que también promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas.

El francés, siendo una de las lenguas más habladas en el mundo y lengua oficial en numerosos países, ocupa un lugar especial en estos programas bilingües. En Aragón, la inclusión del francés en los planes de estudio bilingües responde a la necesidad de preparar a los estudiantes para un entorno internacional y plurilingüe. Esta lengua no solo ofrece oportunidades académicas, como el acceso a universidades y programas de intercambio en países francófonos, sino que también abre puertas a nivel profesional, especialmente en sectores como el turismo, el comercio internacional y las relaciones diplomáticas (Pavón, 2018).

No obstante, el estudio de los programas bilingües en Aragón, con un enfoque particular en el francés, presenta varias problemáticas y desafíos que merecen ser analizados. La eficacia de estos programas, la formación y competencia del profesorado,

los recursos didácticos disponibles y la actitud de los estudiantes y sus familias hacia el aprendizaje del francés son aspectos cruciales que inciden en el éxito de la educación bilingüe (Mera, 2021).

En efecto, la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular del francés, en los programas bilingües de Aragón no solo es un tema de gran interés académico, sino que también tiene un impacto directo en la calidad educativa y en las oportunidades futuras de los estudiantes. Por lo tanto, el presente Trabajo de Fin de Grado se propone analizar en detalle la implementación y los resultados de los programas bilingües en Aragón, con el objetivo de identificar buenas prácticas y áreas de mejora. Este estudio no solo contribuirá al conocimiento académico sobre la educación bilingüe, sino que también ofrecerá recomendaciones prácticas para optimizar estos programas y, en última instancia, mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en lenguas extranjeras. La relevancia de este trabajo radica en su potencial para influir positivamente en la política educativa y en la formación de futuros ciudadanos europeos competentes y multilingües.

### **1.1. Objetivos y expectativas**

#### **Objetivo General:**

- Analizar la enseñanza del francés como lengua extranjera y la metodología de los programas de educación bilingüe en la Comunidad de Aragón.

#### **Objetivos Específicos:**

- Establecer un contexto evolutivo para la enseñanza de lenguas extranjeras en España
- Describir las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras en España, con énfasis en la enseñanza del francés.
- Detallar las características de los programas de educación bilingüe en la Comunidad de Aragón.

## **2. LA ENSEÑANZA DE LAS L.E. EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

### **2.1. Ley Moyano, 1857**

La Ley Moyano de 1857 marcó un hito en la enseñanza y la percepción de las lenguas vivas en España, estableciendo por primera vez la obligatoriedad de su estudio en el ámbito académico. Este cambio en la política educativa refleja una evolución que se remonta al Renacimiento, época en la que el Humanismo promovió una renovación cultural, social, científica y artística, otorgando gran importancia al conocimiento de las lenguas modernas. La Ley de Instrucción Pública, impulsada por Claudio Moyano, representó una nueva concepción educativa bajo la ideología del liberalismo moderado. Esta ley centralizó la enseñanza bajo la Dirección General de Instrucción Pública, desvinculándola de la Iglesia y otorgando al Estado un papel crucial en la gestión de los centros escolares.

Dicha ley, estableció la obligatoriedad del estudio del francés, y la Real Orden del 22 de agosto de 1861 promovió un método especial y práctico para la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, el impulso modernizador de la Ley Moyano se vio frenado cuando el gobierno redujo el período obligatorio de estudio del francés de dos años a uno, permitiendo a los alumnos elegir el año en que cursarlo. Posteriormente, en octubre de 1868, las leyes liberales suprimieron la enseñanza de las lenguas vivas, aunque el Plan de Estudios del 13 de agosto de 1880 reincorporó el estudio del francés al currículo de la Segunda Enseñanza (Pavón, 2018).

Mera (2021) indica que, a lo largo de esta etapa, los planes de estudio compartieron una visión común sobre la enseñanza del francés, destacando su carácter instrumental, comunicativo y práctico. Se buscó que la enseñanza del idioma no fuera teórica, sino que se centrara en su uso práctico y en situaciones cotidianas. A finales del siglo XVIII, varios autores de manuales de francés diferenciaron entre tipos de traducción, incluyendo la lectura versional y la composición, que abarcaban desde la práctica de la pronunciación hasta ejercicios más complejos de sintaxis.

El Decreto de 1887 intentó organizar la enseñanza de lenguas vivas en los Institutos de Segunda Enseñanza, estableciendo contenidos específicos y una temporalización de los estudios. Este decreto determinó que el estudio del francés e italiano se distribuyera en dos cursos, con tareas sencillas en el primer curso y tareas más complejas en el segundo. Los instrumentos de evaluación incluían exámenes de lectura y

traducción sin diccionario en el primer curso, y dictados y traducciones en el segundo curso (Da Cruz *et al.*, 2023).

En 1900, la creación del Ministerio de Instrucción Pública introdujo un nuevo Plan de Estudios que incluía novedades en la enseñanza del francés. Las lenguas vivas se consideraron esenciales para abrirse al exterior. La Reforma de Romanones en 1901 estableció un Bachillerato de seis años, con francés en tercero y cuarto e inglés o alemán en quinto y sexto. Durante el período franquista, la reforma de 1938 dividió el Bachillerato en siete años, con italiano o francés en los tres primeros años e inglés o alemán en los cuatro restantes. En 1953, una nueva Ordenación de la Enseñanza Media dividió el Bachillerato en elemental (cuatro años) y superior (dos años), más un curso preuniversitario, ofreciendo a los alumnos la elección de una lengua extranjera entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués, con una preferencia notable por el francés (Pavón, 2018).

En conclusión, la evolución de la enseñanza del francés en España desde la Ley Moyano hasta mediados del siglo XX refleja una constante adaptación y revalorización del aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo. Esta trayectoria evidencia el reconocimiento progresivo de la importancia de las lenguas vivas en la formación integral de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo personal y profesional en un contexto cada vez más globalizado.

### **2.1.2. La Ley General de Educación de 1970**

La ley educativa de referencia, que tuvo vigencia en España durante dos décadas hasta la implementación de la LOGSE en 1990, desempeñó un papel fundamental en la configuración y estabilización del sistema educativo español. Su promulgación no solo reguló, sino que también garantizó una estructura unificada y coherente para la educación en el país. Este marco legislativo estableció la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años, estructurada en la Educación General Básica (EGB), dividida en dos etapas. Tras completar la EGB, los estudiantes podían optar por continuar su formación a través del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o la Formación Profesional (FP) (Pavón, 2018).

La ley implicó una reforma profunda del sistema educativo, abarcando desde los niveles preescolares hasta la educación universitaria. Uno de los logros más significativos de esta legislación fue la unificación y el fortalecimiento del sistema educativo, introduciendo innovaciones curriculares de gran impacto. Entre estas innovaciones se

destacó la implementación de la EGB con una duración de ocho años, estableciendo la escolarización obligatoria desde los seis hasta los catorce años sin discriminación, garantizando el derecho universal a la educación, a diferencia de épocas anteriores donde la educación era un privilegio para unos pocos (López *et al.*, 2019).

Además, la ley promovió una enseñanza de calidad accesible para todos, aplicando metodologías activas, individualizadas y creativas, e introduciendo la evaluación continua, un enfoque que ha perdurado hasta la actualidad. Este marco legal también fomentó la igualdad de oportunidades mediante la concesión de ayudas y becas para el estudio, y subrayó la importancia de relacionar la educación con el mundo laboral, lo que justificó la inclusión de la Formación Profesional en el sistema educativo.

La uniformidad en la enseñanza y la institucionalización de la orientación escolar, personal y profesional fueron otros aspectos clave de esta ley. La introducción de la orientación permitió una mejor adaptación de los estudiantes a las diferentes etapas educativas y facilitó su inserción en el mercado laboral.

Pavón (2018), en cuanto al estudio de lenguas extranjeras, explica que esta ley tuvo un impacto significativo. Se estableció la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera, con la posibilidad de elegir entre inglés y francés, aunque el inglés fue predominantemente la opción preferida. Otros idiomas, como el italiano y el alemán, también se ofrecieron en algunos institutos. La enseñanza de la lengua extranjera se impartía durante tres horas semanales en la EGB durante tres años, aumentando la carga horaria en el BUP: cinco horas semanales en el primer año, cuatro horas en el segundo y tres horas en el tercer año, manteniéndose tres horas semanales en el Curso de Orientación Universitaria (COU).

### **2.1.3. LOGSE, 1990**

El proceso de descentralización de la educación en España y la promulgación de la LOGSE en 1990 marcaron un punto de inflexión en el sistema educativo del país, con impactos significativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según López (2020), la descentralización, iniciada a finales de los años 70 y consolidada en las décadas siguientes, trasladó competencias educativas desde el gobierno central a las comunidades autónomas. Este cambio buscaba adaptarse a la diversidad cultural y lingüística de España, permitiendo una mayor adaptación de los currículos educativos a las necesidades regionales.



Gómez (2019) indica que, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, se enmarca dentro de este proceso de descentralización. Esta ley reformó profundamente la estructura educativa, reemplazando la Ley General de Educación de 1970 y estableciendo una educación obligatoria hasta los 16 años. La LOGSE introdujo importantes cambios metodológicos y estructurales, destacando la atención a la diversidad y la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas más centradas en el alumno.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la LOGSE representó un avance significativo. Previo a esta ley, el estudio de los idiomas se había centrado principalmente en la enseñanza secundaria y universitaria, con una limitada presencia en la educación primaria. La LOGSE, al reestructurar el sistema educativo, promovió la introducción temprana de lenguas extranjeras desde la educación primaria, con el objetivo de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes y adaptarse a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada (Olcoz, 2023).

Para Gómez (2019), uno de los cambios más notables fue la introducción de la enseñanza de una segunda lengua extranjera a partir de los ocho años, en el segundo ciclo de Educación Primaria. Este adelanto en la edad de inicio se basó en estudios que demostraban la mayor capacidad de los niños pequeños para adquirir nuevas lenguas, aprovechando la plasticidad cerebral durante las primeras etapas del desarrollo cognitivo. La LOGSE también fomentó un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, alejándose de los métodos tradicionales basados en la gramática y la traducción, hacia estrategias que priorizan la interacción y el uso práctico del idioma en contextos reales.

La descentralización permitió que cada comunidad autónoma desarrollara y aplicara sus propios programas educativos dentro del marco general establecido por la LOGSE. Esto tuvo un impacto directo en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que las comunidades pudieron adaptar sus planes de estudio a las necesidades específicas de su población estudiantil. Por ejemplo, comunidades con una fuerte presencia del turismo o con vínculos económicos internacionales potenciaron la enseñanza de idiomas como el inglés, el francés o el alemán, mientras que otras comunidades fomentaron la enseñanza de lenguas que favorecieran el comercio y la cultura local (Soriano, 2021).

La LOGSE también promovió la formación continua del profesorado, un aspecto crucial para la implementación efectiva de las nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los docentes fueron incentivados a participar en programas de desarrollo profesional que incluían formación en nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas, enfoques comunicativos y métodos interactivos. Este esfuerzo por mejorar la capacitación docente fue esencial para asegurar que los cambios curriculares se reflejaran en una mejora real en las competencias lingüísticas de los estudiantes (López, 2020).

Además, la LOGSE introdujo evaluaciones continuas y finales que permitieron un seguimiento más detallado del progreso de los estudiantes en lenguas extranjeras. Estas evaluaciones, alineadas con los objetivos educativos de la ley, buscaban no solo medir el conocimiento teórico de los estudiantes, sino también su capacidad para comunicarse de manera efectiva en el idioma extranjero. Esto representó un cambio importante respecto a las evaluaciones más tradicionales y estáticas que se centraban exclusivamente en el conocimiento gramatical y lexical (Soriano, 2021).

#### **2.1.4. LOE, 2006**

La Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006, introdujo un marco legal renovado para el sistema educativo en España, continuando la senda de las reformas iniciadas por la LOGSE de 1990, y adaptándose a los desafíos del nuevo milenio. La LOE se fundamentó en principios de calidad educativa, equidad y cohesión social, y tuvo entre sus objetivos principales la mejora de los resultados académicos, la reducción del abandono escolar temprano, y la promoción de la formación a lo largo de la vida. Dentro de este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras recibió una atención especial, reconociéndose su importancia estratégica para la formación integral de los estudiantes y su inserción en un entorno globalizado (Gómez, 2019).

La LOE de 2006, se destacó por introducir un enfoque más integrado y coherente en la enseñanza de lenguas extranjeras, situándolas como una competencia básica a desarrollar desde las etapas más tempranas de la educación. A diferencia de reformas anteriores, la LOE estableció la obligatoriedad de la enseñanza de una primera lengua extranjera desde la educación primaria, comenzando a los seis años de edad. Esta decisión se basó en evidencias pedagógicas que subrayaban la capacidad de los niños para adquirir

lenguas adicionales de manera más efectiva durante los primeros años de escolarización, aprovechando su mayor plasticidad cognitiva (Soriano, 2021).

Además, esta ley, fomentó un enfoque comunicativo y práctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque prioriza el uso efectivo del idioma en contextos reales de comunicación, en lugar de centrarse exclusivamente en la memorización de reglas gramaticales y vocabulario. El objetivo es que los estudiantes no solo adquieran conocimientos lingüísticos, sino que también desarrollen habilidades para interactuar y comunicarse de manera competente en situaciones diversas. Este cambio metodológico representó una evolución significativa respecto a enfoques anteriores más tradicionales y formales (López *et al.*, 2019).

La ley también introdujo la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera a partir de la educación secundaria obligatoria (ESO). Esta medida buscaba ampliar las oportunidades lingüísticas de los estudiantes y prepararlos mejor para un mundo en el que el multilingüismo se convierte en una competencia cada vez más valorada. La inclusión de una segunda lengua extranjera en el currículo no solo diversificó las opciones educativas, sino que también contribuyó a aumentar la competitividad de los estudiantes en el ámbito internacional.

Da Cruz *et al.* (2023) indica que un aspecto crucial de la LOE (2006) fue la insistencia en la formación continua y la actualización profesional del profesorado. Reconociendo que la calidad de la enseñanza depende en gran medida de la competencia de los docentes, la ley promovió programas de desarrollo profesional que incluyeran formación específica en nuevas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras. Se incentivó a los profesores a participar en cursos, seminarios y talleres que les permitieran incorporar enfoques innovadores y adaptarse a las demandas cambiantes del contexto educativo.

Además, se impulsó la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso educativo, incluyendo la enseñanza de lenguas extranjeras. El uso de recursos digitales y plataformas en línea se convirtió en una herramienta clave para enriquecer el aprendizaje de idiomas, proporcionando a los estudiantes acceso a materiales auténticos y oportunidades para interactuar con hablantes

nativos. Este enfoque no solo modernizó la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también aumentó la motivación y el interés de los estudiantes (Esvigado, 2014).

La evaluación de las competencias en lenguas extranjeras también experimentó cambios importantes bajo la LOE. Se implementaron sistemas de evaluación continua que permitían un seguimiento más preciso del progreso de los estudiantes a lo largo del curso académico. Estas evaluaciones, alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), aseguraron que los niveles de competencia adquiridos fueran reconocidos y comparables a nivel europeo, facilitando así la movilidad académica y profesional de los estudiantes (Soriano, 2021).

Es importante acotar que de acuerdo con Tejero y Sánchez (2021), el MCER es un estándar internacional que se utiliza para describir la competencia lingüística. Fue desarrollado por el Consejo de Europa como parte de un esfuerzo para promover la transparencia y coherencia en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en toda Europa. El MCER divide las habilidades lingüísticas en cuatro categorías principales: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. Estas categorías se subdividen a su vez en seis niveles de competencia, que van desde A1 para principiantes hasta C2 para aquellos que han alcanzado un nivel de maestría. Este marco es utilizado por educadores para desarrollar currículos, exámenes, libros de texto y también permite a los estudiantes autoevaluar y comparar sus habilidades lingüísticas de manera estandarizada.

### **2.1.2. LOMCE, 2013**

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), promulgada en 2013, surgió en un contexto de reformas educativas impulsadas por la necesidad de mejorar los resultados académicos y adaptarse a las demandas del mercado global. Esta ley, también conocida como "Ley Wert" en referencia al ministro José Ignacio Wert que la impulsó, introdujo cambios significativos respecto a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, afectando de manera notable el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en España (Esvigado, 2014).

Uno de los fundamentos clave de la LOMCE (2013) fue la búsqueda de una mayor calidad y eficiencia en el sistema educativo. La ley se enfocó en reducir las tasas de abandono escolar temprano y en mejorar las competencias básicas de los estudiantes, con

un énfasis especial en la competencia lingüística en lenguas maternas y extranjeras. En comparación con la LOE (2006), la LOMCE (2013) introdujo medidas más estrictas de evaluación y rendición de cuentas, estableciendo pruebas estandarizadas al final de cada etapa educativa para medir el rendimiento y garantizar la adquisición de las competencias fundamentales (López, 2020).

La ley reforzó la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación primaria, continuando la tendencia iniciada por la LOE, pero con un enfoque más estructurado y exigente. La ley promovió la incorporación de una primera lengua extranjera a partir del primer curso de educación infantil, asegurando una exposición temprana y sostenida. Este enfoque se basó en la convicción de que la competencia en lenguas extranjeras es esencial para la formación integral de los estudiantes y para su futura inserción en un mercado laboral globalizado (López *et al.*, 2019).

La LOMCE introdujo cambios en la flexibilización y diversificación del currículo, permitiendo que los centros educativos adaptaran la enseñanza de lenguas extranjeras a sus contextos específicos y a las necesidades de sus estudiantes. Esta autonomía curricular permitió a los centros diseñar programas bilingües y plurilingües más efectivos, integrando lenguas extranjeras en distintas áreas del conocimiento y fomentando un aprendizaje más contextualizado y práctico (Pavón, 2018).

La LOMCE (2013) también hizo hincapié en la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas extranjeras. La ley promovió el uso de recursos digitales y plataformas en línea para complementar la enseñanza tradicional, facilitando el acceso a materiales auténticos y proporcionando oportunidades para la interacción con hablantes nativos. Este enfoque no solo modernizó el proceso educativo, sino que también aumentó la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje de idiomas.

En el ámbito de la evaluación, la LOMCE introdujo evaluaciones externas y estandarizadas al final de cada etapa educativa, incluyendo la educación primaria y secundaria. Estas evaluaciones, alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), buscaban asegurar que los estudiantes alcanzaran los niveles de competencia lingüística esperados y proporcionar una medida objetiva de su progreso. Este sistema de evaluación contrastaba con el enfoque más flexible y continuo de la LOE,

introduciendo una mayor presión para el rendimiento académico y la adquisición de competencias (Olcoz, 2023).

Otro aspecto destacado de la LOMCE (2013) fue la atención a la formación del profesorado. La ley reconoció la importancia de contar con docentes altamente capacitados y actualizados en metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se promovieron programas de desarrollo profesional continuo, enfocándose en la actualización pedagógica y en el uso de las TIC. La profesionalización del cuerpo docente se consideró esencial para alcanzar los objetivos de mejora de la calidad educativa y asegurar una enseñanza de lenguas extranjeras eficaz y de alta calidad (López, 2020).

### **2.1.3. LOMLOE, 2020**

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), aprobada en 2020, representa una reforma del sistema educativo en España, marcando un nuevo capítulo desde la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. La LOMLOE se basa en los principios de equidad, inclusión, calidad educativa y modernización del sistema, adaptándose a los retos y necesidades de una sociedad en constante cambio. Uno de los aspectos más destacados de esta ley es su impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras, con cambios importantes respecto a la LOE que reflejan un compromiso renovado con el multilingüismo y la competencia global de los estudiantes.

La LOMLOE reafirma la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras desde las primeras etapas educativas. Si bien la LOE (2006) ya había introducido la obligatoriedad del aprendizaje de una lengua extranjera desde la educación primaria, la LOMLOE va un paso más allá al enfatizar la necesidad de comenzar esta enseñanza desde Educación Infantil, asegurando una exposición temprana y sostenida a lenguas adicionales. Este enfoque se fundamenta en investigaciones pedagógicas que destacan la eficacia del aprendizaje temprano de idiomas para el desarrollo de habilidades lingüísticas duraderas (Magaña, 2024).

Uno de los objetivos centrales de la LOMLOE (2020) es la equidad y la inclusión, y esto se refleja en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se traduce en un enfoque pedagógico que valora la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes como un

recurso educativo y no como un obstáculo. Además, la ley aboga por la eliminación de formas de discriminación en la escuela y promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género o capacidad. En el contexto de las lenguas extranjeras, esto significa proporcionar acceso equitativo a recursos y apoyos que permitan a todos los estudiantes participar plenamente en el aprendizaje de idiomas. La LOMLOE también menciona la necesidad de asegurar los "ajustes razonables" en función de las necesidades individuales, lo que implica adaptaciones curriculares y metodológicas para atender a la diversidad del alumnado. De esta forma, la ley promueve un enfoque que considera las diversas necesidades de los estudiantes, incluyendo aquellos con dificultades de aprendizaje o provenientes de contextos socioculturales desfavorecidos. Para ello, se han implementado medidas que garantizan el acceso igualitario a la enseñanza, ofreciendo recursos adicionales y adaptaciones curriculares necesarias para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar un nivel adecuado de competencia lingüística (Santos, 2023).

Además, la LOMLOE introduce una perspectiva plurilingüe y multicultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. A diferencia de la LOE, que se centraba predominantemente en el inglés como primera lengua extranjera, la nueva ley fomenta la diversidad lingüística y la enseñanza de varias lenguas extranjeras. Este cambio responde a la creciente necesidad de competencias multilingües en un mundo globalizado y busca preparar a los estudiantes para interactuar en un entorno internacional diverso. La posibilidad de aprender una segunda lengua extranjera desde la educación secundaria obligatoria se mantiene y se refuerza, destacando la importancia de una educación plurilingüe (Da Cruz *et al.*, 2023).

Arévalo (2023) indica que, en cuanto a las metodologías de enseñanza, la LOMLOE apuesta por enfoques pedagógicos innovadores y centrados en el alumno, continuando y ampliando los esfuerzos iniciados por la LOE (2023). La ley pone un énfasis especial en el aprendizaje significativo y la utilización de metodologías activas que promuevan la participación y el uso práctico del idioma. La misma autora explica que el aprendizaje significativo en el contexto de las lenguas extranjeras se refiere a la adquisición de conocimientos que los estudiantes pueden conectar con sus experiencias previas, conocimientos previos y con la vida real, facilitando así una comprensión más profunda y duradera. Este tipo de aprendizaje se logra a través de la representación de situaciones cotidianas, la enseñanza de contenidos en contexto y el uso de materiales

auténticos, lo que resulta en una mayor habilidad comunicativa en la lengua extranjera. Por otro lado, Acosta (2020) explica que las metodologías activas implican un enfoque pedagógico en el que los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, a menudo a través del uso de tecnología, de trabajo colaborativo y de proyectos que requieren una aplicación práctica del idioma. Estas metodologías buscan no solo el conocimiento de la lengua sino también el desarrollo de habilidades sociales y culturales, preparando a los estudiantes para interactuar en un entorno globalizado. Ambos enfoques, el aprendizaje significativo y las metodologías activas, son fundamentales para el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras, ya que promueven una mayor implicación del estudiante y una aplicación práctica del idioma que va más allá de la memorización y repetición.

El enfoque comunicativo sigue siendo central, pero la LOMLOE (2020) también incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera más integrada y avanzada. Las TIC no solo se utilizan como herramientas de apoyo, sino como elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando el acceso a recursos educativos digitales, intercambios virtuales y plataformas interactivas que enriquecen la experiencia lingüística de los estudiantes (Arévalo, 2023).

La formación del profesorado es otro pilar fundamental de la LOMLOE. La ley reconoce que la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras depende en gran medida de la capacitación y la actualización constante de los docentes. Por ello, se han establecido programas de formación continua más robustos y específicos, que incluyen formación en nuevas metodologías, uso de TIC, y estrategias para la atención a la diversidad. La profesionalización del cuerpo docente es vista como un factor clave para alcanzar los objetivos educativos de la ley y mejorar la competencia lingüística de los estudiantes (López S. , 2020).

Un cambio relevante introducido por la LOMLOE (2020) es la evaluación del aprendizaje. La ley promueve una evaluación más formativa y continua, que no solo mide los conocimientos adquiridos, sino también las habilidades prácticas y la capacidad de los estudiantes para usar el idioma en contextos reales. Este enfoque evaluativo, alineado con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), busca proporcionar una valoración más completa y precisa del progreso de los estudiantes, facilitando la movilidad académica y profesional dentro de Europa, pues los estudiantes, en efecto,



aprenden a utilizar la lengua en contextos reales y relacionados con su ámbito de desenvolvimiento.

### **3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN L.E.**

Con la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, se estableció el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que llevó a importantes reformas en la educación universitaria en muchos países, incluido el nuestro. Con la implementación del Plan Bolonia en la Universidad de Zaragoza a partir del curso 2009-2010, se modificaron los planes de estudio que afectan a la formación inicial de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Las reformas del proceso de Bolonia no cambian el modelo de formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria, que sigue siendo un modelo simultáneo, donde la formación científica y didáctica se integran en el mismo plan de estudios. Este modelo es considerado apropiado porque permite desarrollar estrategias didácticas mientras se asimilan los contenidos científicos, formando una identidad profesional docente desde el inicio de la formación (Cancelas, 2020).

Aunque el modelo se mantiene, hay cambios significativos en el contenido curricular de la formación inicial. La Diplomatura en Maestro, Lengua Extranjera Francés, que duraba tres cursos y tenía un total de 207 créditos, se transforma en el Grado en Magisterio en Educación Primaria (Mención Lengua Francesa), que dura cuatro cursos y tiene un total de 240 créditos.

El origen de la Diplomatura en Maestro, Lengua Extranjera Francés, se remonta a un periodo en que la necesidad de docentes especializados en lenguas extranjeras era cada vez más evidente en el sistema educativo español. Este programa, que duraba tres años y constaba de 207 créditos, se enfocaba en proporcionar a los futuros maestros las competencias lingüísticas y pedagógicas necesarias para enseñar francés en la educación primaria. Los estudiantes de la diplomatura recibían una formación intensa y específica en el idioma francés, abarcando tanto aspectos lingüísticos como culturales, y se les preparaba para aplicar metodologías didácticas innovadoras en el aula (Universidad de Zaragoza, 2024).

Sin embargo, con la implementación del Plan Bolonia y la creación del EEES, se impulsó una profunda reforma de los estudios universitarios en Europa, que buscaba

armonizar las estructuras educativas y facilitar la movilidad y el reconocimiento de títulos entre los países miembros. En este contexto, la Universidad de Zaragoza transformó la Diplomatura en Maestro, Lengua Extranjera Francés, en el Grado en Magisterio en Educación Primaria con Mención en Lengua Francesa.

La transición al grado no solo prolongó la duración de los estudios, sino que también amplió y profundizó el contenido curricular. Este cambio asegura que los futuros maestros no solo adquieran competencias avanzadas en lengua francesa, sino que también desarrollen una sólida formación pedagógica y didáctica, alineada con las mejores prácticas internacionales. La estructura del nuevo grado incluye asignaturas de formación general en pedagogía, psicología educativa, y didáctica específica de las lenguas extranjeras, complementadas con una formación intensiva en francés (Universidad de Zaragoza, 2024).

Uno de los objetivos fundamentales de esta transformación fue garantizar que los maestros estuvieran mejor preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en un entorno educativo cada vez más complejo y diverso. El nuevo grado enfatiza la necesidad de una formación continua y adaptativa, promoviendo el uso de tecnologías educativas y metodologías activas que fomenten el aprendizaje significativo y participativo de los alumnos.

Además, la integración de la mención en lengua francesa en el grado responde a una demanda creciente de competencia plurilingüe en la educación primaria. Los maestros formados en este programa no solo están capacitados para enseñar francés, sino que también pueden incorporar estrategias de enseñanza bilingüe y multicultural, enriqueciendo el currículo y promoviendo una educación más inclusiva y globalizada.

La evolución de la Diplomatura en Maestro a Grado en Magisterio en Educación Primaria con Mención en Lengua Francesa también ha implicado un fortalecimiento de los vínculos entre la formación académica y la práctica profesional. El nuevo plan de estudios incluye un mayor número de horas de prácticas en centros educativos, lo que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales de enseñanza y desarrollar sus habilidades profesionales bajo la supervisión de maestros experimentados (Universidad de Zaragoza, 2024).

Esta transformación ha sido respaldada por una revisión constante de los programas y metodologías utilizadas, asegurando que la formación impartida en la

Universidad de Zaragoza esté a la vanguardia de la innovación educativa. Los estudiantes tienen acceso a recursos actualizados y participan en actividades que fomentan el intercambio cultural y la cooperación internacional, preparando a los futuros maestros para desempeñarse en un entorno educativo diverso y global.

En el antiguo plan de estudios, la especialidad de Lengua Extranjera Francés se cursaba desde el primer año y los créditos asignados a las asignaturas de francés sumaban un total de 95 créditos. Para obtener la especialidad, los estudiantes debían cursar al menos tres de las cinco asignaturas optativas ofertadas, sumando un total de 83 créditos. Las dos asignaturas optativas restantes podían ser cursadas como créditos de libre elección, llegando así a un total de 95 créditos de asignaturas de francés.

En el nuevo plan de estudios, se opta por una formación más generalista. La especialización en Lengua Extranjera Francés, ahora denominada Mención Lengua Francesa, se cursa solo en el último año de la carrera y los créditos asignados a las asignaturas de francés se reducen notablemente, sumando un total de 52 créditos.

Para obtener la Mención Lengua Francesa, los estudiantes deben cursar al menos cuatro de las cinco asignaturas optativas del cuarto curso, lo que supone un total de 46 créditos. Sin embargo, pueden cursar las cinco asignaturas, llegando a un máximo de 52 créditos de asignaturas de francés, sin contar los 10 créditos del Trabajo Fin de Grado. Esta reducción notable de asignaturas hace que la formación de docentes para enseñar francés en Primaria sea un desafío (Universidad de Zaragoza, 2024).

Además, en esta formación inicial faltan contenidos curriculares para afrontar la enseñanza en centros de Educación Infantil y Primaria con programas de bilingüismo francés, impulsados por el Departamento de Educación y Cultura de Aragón desde 2005. Estos programas buscan fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras y en concreto del francés y su cultura desde la etapa de Educación Infantil, dedicando al menos ocho sesiones semanales a la enseñanza en lengua extranjera (Universidad de Zaragoza, 2024).

En este sentido, es sorprendente que en los estudios de Grado en Magisterio en Educación Infantil solo se impartan dos asignaturas de francés, sin posibilidad de especialización a través de una Mención en el cuarto curso. Sin embargo, los estudiantes que cursan inglés sí disponen de una Mención de Educación Bilingüe.

### **3.1. Diplomaturas**

El proceso de enseñanza del francés en las diplomaturas universitarias en España se fundamenta en una combinación de teorías lingüísticas y pedagógicas, metodologías comunicativas y una justificación educativa que resalta la importancia del multilingüismo en un mundo globalizado (Durand, 2023). Este enfoque integral busca no solo el dominio del idioma, sino también el desarrollo de competencias interculturales y la capacidad de los estudiantes para aplicar el francés en contextos profesionales y académicos diversos.

Desde una perspectiva teórica, la enseñanza del francés en las diplomaturas universitarias se basaba en las teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras que enfatizan la adquisición de competencias comunicativas. Estas teorías, derivadas del enfoque comunicativo que emergió en la década de 1970, postulaban que el aprendizaje de un idioma debe centrarse en la capacidad del estudiante para interactuar de manera efectiva en situaciones reales. Según este enfoque, la gramática y el vocabulario se enseñaban de manera contextualizada, permitiendo a los estudiantes comprender y producir el idioma en contextos auténticos (Durand, 2023).

Además de la fundamentación teórica, la metodología empleada en la enseñanza del francés en las diplomaturas universitarias en España es de naturaleza interactiva y centrada en el alumno. Según las afirmaciones de Liñán (2020) estas metodologías promovían un aprendizaje activo, donde los estudiantes participan en actividades comunicativas significativas que reflejan situaciones de la vida real, tales como debates, presentaciones, juegos de rol y simulaciones. El uso de materiales auténticos, como artículos de prensa, videos y literatura en francés, es una práctica común que ayuda a los estudiantes a conectar el aprendizaje del idioma con el contexto cultural.

La justificación de la enseñanza del francés en las diplomaturas universitarias en España se apoya en varios argumentos de índole educativa, económica y cultural. En primer lugar, el francés es una lengua global, hablada en numerosos países y utilizada como lengua oficial en muchas organizaciones internacionales. El dominio del francés amplía las oportunidades de los estudiantes en el mercado laboral, especialmente en sectores como el turismo, la diplomacia, el comercio internacional y las organizaciones no gubernamentales. Además, el francés es la segunda lengua extranjera más estudiada

en el mundo y una de las más enseñadas en el sistema educativo español, lo que subraya su relevancia continua (Santos, 2023).

Desde una perspectiva cultural, la enseñanza del francés permite a los estudiantes acceder a una rica herencia literaria, artística y filosófica. El conocimiento del francés abre puertas a la comprensión de obras de autores como Víctor Hugo, Marcel Proust y Simone de Beauvoir, y facilita el acceso a la cinematografía y la música francesa, contribuyendo a una educación más completa y diversa. Este acceso cultural enriquece el bagaje personal y académico de los estudiantes, fomentando un mayor entendimiento y apreciación de la diversidad cultural (Durand, 2023).

Además, la formación de profesores de francés en las diplomaturas universitarias es un aspecto crítico del proceso educativo. Los docentes deben estar altamente capacitados y actualizados en las últimas metodologías de enseñanza y tecnología educativa. Los programas de formación continua y los intercambios académicos con países francófonos son prácticas comunes que aseguran que los profesores mantengan un alto nivel de competencia y puedan ofrecer una enseñanza de calidad.

Según Benalli y Cadena (2022), la formación docente en francés es crucial en las diplomaturas de enseñanza de idiomas debido a la creciente globalización y la importancia del francés como lengua internacional, junto con el inglés. Un profesorado bien formado en francés puede proporcionar una educación lingüística de calidad, fomentando así la competencia comunicativa y cultural en un idioma que es oficial en múltiples organizaciones internacionales y en numerosos países. Además, la formación docente en francés abarca no solo el dominio del idioma, sino también metodologías didácticas innovadoras que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye el uso de tecnologías educativas y estrategias pedagógicas que responden a las necesidades actuales de los estudiantes, preparándolos para un entorno globalizado donde el francés actúa como puente en la comunicación y el intercambio cultural. Por lo tanto, la formación docente en francés es un pilar fundamental para capacitar a los educadores en la transmisión efectiva de esta lengua, contribuyendo al desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales esenciales en el mundo moderno.

### **3.2. Bolonia y Marco de referencia común para las lenguas en Europa**

La Declaración de Bolonia de 1999 constituye un hito fundamental en la reforma de la educación superior europea. Firmada por ministros de educación de 29 países europeos, esta declaración sentó las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El objetivo principal fue armonizar y cohesionar los sistemas educativos europeos, facilitando la movilidad académica y profesional y asegurando la comparabilidad y compatibilidad de los títulos universitarios. Este proceso de integración ha tenido un impacto significativo en múltiples aspectos de la educación, incluyendo la enseñanza de lenguas extranjeras y la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2021).

La Declaración de Bolonia buscó establecer un sistema de grados académicos comprensible y comparable, estructurado en tres ciclos: grado, máster y doctorado. Los nuevos grados de Magisterio se adaptan a este sistema, después de las antiguas diplomaturas. Este enfoque promovió una mayor transparencia en las cualificaciones y competencias adquiridas por los estudiantes, facilitando su reconocimiento en diferentes países. En este contexto, el aprendizaje de lenguas extranjeras adquirió una importancia renovada, dado que la movilidad estudiantil y profesional dependía en gran medida de la competencia lingüística (Magaña, 2024).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, publicado en 2001 por el Consejo de Europa, emergió como una herramienta esencial para respaldar los objetivos de la Declaración de Bolonia. El MCER (2021) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, exámenes y certificaciones en toda Europa. Define seis niveles de competencia lingüística (A1 a C2), proporcionando una descripción clara y detallada de lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer con el idioma en cada nivel. Esta estandarización facilita la evaluación y el reconocimiento de las habilidades lingüísticas, cruciales para la movilidad académica y profesional promovida por el EEES.

La creación y expansión de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en España se ha visto profundamente influenciada por estos desarrollos. Las EOI, instituciones educativas especializadas en la enseñanza de idiomas modernos, han integrado el MCER

en sus programas de estudio, asegurando que la formación lingüística ofrecida esté alineada con los estándares europeos. Esto no solo garantiza una alta calidad educativa, sino que también facilita la movilidad y el reconocimiento de las competencias lingüísticas adquiridas por los estudiantes en un contexto internacional.

La influencia de la Declaración de Bolonia y el MCER en las EOI se manifiesta en varios aspectos. Primero, en la estructuración de los cursos y niveles de enseñanza. Las EOI han adoptado los niveles del MCER, proporcionando una progresión clara y transparente desde el nivel básico hasta el avanzado. Esto ha permitido a los estudiantes planificar sus estudios de manera efectiva y ha facilitado el reconocimiento de sus logros por parte de instituciones y empleadores en toda Europa (Rosique y Rosique, 2021).

Además, las EOI han mejorado su enfoque en la evaluación continua y final basada en los estándares del MCER. Esta práctica no solo asegura que los estudiantes alcancen las competencias descritas para cada nivel, también las certificaciones son valoradas en el ámbito académico y profesional, apoyando la movilidad y mejorando las perspectivas laborales de los graduados (Durand, 2023).

Desde el punto de vista pedagógico, la Declaración de Bolonia y el MCER han promovido un enfoque más comunicativo y práctico en la enseñanza de idiomas en las EOI. Los programas están diseñados para desarrollar competencias comunicativas efectivas, alineadas con las necesidades del mercado laboral y la vida cotidiana en un contexto multilingüe. Este enfoque metodológico incluye el uso de tecnologías digitales, materiales auténticos y actividades que simulan situaciones reales de comunicación, preparando a los estudiantes para utilizar el idioma de manera efectiva en diversos contextos (Magaña, 2024).

El impacto de estos desarrollos no se limita a la estructura y metodología de enseñanza. Las EOI también han fortalecido la formación y desarrollo profesional de su profesorado. La integración del MCER ha requerido que los docentes actualicen constantemente sus competencias y adopten nuevas metodologías de enseñanza y evaluación. Los programas de formación continua y las oportunidades de intercambio y colaboración internacional han sido fundamentales para mantener la calidad y relevancia de la enseñanza en las EOI (Soriano, 2021).

### **3.3. Grados nuevos**

Los nuevos grados de idiomas en España, especialmente aquellos enfocados en la enseñanza del francés como lengua extranjera, han experimentado una evolución significativa en respuesta a las demandas de un entorno educativo y profesional cada vez más globalizado. Estas titulaciones se estructuran dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que garantiza una estandarización y reconocimiento internacional de las competencias adquiridas por los estudiantes. La integración de estas características refleja un enfoque moderno y eficaz en la formación de futuros profesionales en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La enseñanza del francés en estos nuevos grados se fundamenta en una sólida base teórica y metodológica, que combina conocimientos lingüísticos, pedagógicos y culturales. Los programas de estudios están diseñados para proporcionar a los estudiantes una comprensión profunda de la lengua francesa, no solo desde un punto de vista gramatical y lexical, sino también en términos de pragmática y sociolingüística. Este enfoque integral permite a los futuros docentes no solo dominar el idioma, sino también comprender las complejidades de su uso en contextos variados.

Uno de los pilares fundamentales de estos grados es el énfasis en la competencia comunicativa. Los estudiantes aprenden a utilizar el francés de manera efectiva y apropiada en diversas situaciones, desarrollando habilidades de comprensión y producción oral y escrita. Este objetivo se logra mediante metodologías activas y participativas que fomentan la interacción y el uso práctico del idioma. Las clases se estructuran en torno a actividades que simulan contextos reales de comunicación, tales como debates, presentaciones y juegos de rol, lo que facilita un aprendizaje más dinámico y significativo (Cancelas, 2020).

La dimensión cultural ocupa un lugar preeminente en la formación de los estudiantes. Comprender la cultura y las costumbres de los países francófonos es esencial para una enseñanza efectiva del francés. Los programas incluyen estudios de literatura, historia y civilización francesa, así como análisis de medios de comunicación y otros productos culturales. Esta formación cultural integral permite a los futuros docentes contextualizar el aprendizaje del idioma y fomentar una mayor apreciación y respeto por la diversidad cultural entre sus estudiantes (Tejero y Sánchez, 2021).



Los nuevos grados también ponen un fuerte énfasis en la formación práctica. Las prácticas en centros educativos son un componente esencial del currículo, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales de enseñanza. Estas experiencias prácticas, supervisadas por profesores experimentados, permiten a los estudiantes desarrollar y perfeccionar sus habilidades pedagógicas, gestionando aulas diversas y adaptando sus estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de sus alumnos.

### **3.3.1. Escuelas Oficiales de Idiomas**

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son instituciones educativas especializadas en la enseñanza de idiomas modernos, dependientes de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Del mismo modo, estas instituciones constituyen una extensa red de centros educativos no universitarios especializados en la enseñanza de idiomas modernos. Dependientes de las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas, estas instituciones se enmarcan dentro de los centros de régimen especial y se dedican a proporcionar una formación lingüística de calidad, adaptada a las necesidades de la sociedad contemporánea (López et al., 2019).

Las EOI ofrecen una variedad significativa de idiomas, permitiendo estudiar hasta 24 lenguas distintas en todo el territorio español, aunque la disponibilidad específica puede variar de un centro a otro. Los diseños curriculares de estas escuelas están alineados con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establecido por el Consejo de Europa, lo cual asegura una formación estandarizada y de alta calidad en diversas lenguas extranjeras. Esta estandarización facilita la movilidad y el reconocimiento de competencias lingüísticas a nivel europeo (Cambridge English Language Assessment, 2023).

Para Mera (2021), la creación de las EOI fue un paso crucial en la modernización de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en España. Estas instituciones no solo acercaron el aprendizaje de idiomas a un público más amplio, democratizando su acceso, sino que también desempeñaron un papel distintivo en comparación con otros centros educativos que incluían lenguas extranjeras en sus planes de estudios. Las EOI se especializan exclusivamente en la enseñanza de idiomas, lo que les permite implementar metodologías innovadoras y adaptadas específicamente a la adquisición de competencias lingüísticas

El proyecto pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza tuvo un impacto significativo en la evolución de la Escuela Central de Idiomas. Fundada en 1911, esta institución se convirtió en un instrumento valioso para conectar a España con Europa a través del aprendizaje de idiomas y la exploración de otras culturas. La influencia de la Institución Libre de Enseñanza, con su enfoque liberal, laico, modernizador y europeísta, fue fundamental en la formación y desarrollo de la Escuela Central de Idiomas (Arévalo, 2023).

La Escuela Central de Idiomas destacó por su carácter modernizador en varios aspectos. Su dedicación exclusiva a la enseñanza de idiomas reflejaba una clara intención de apertura e internacionalización. Asimismo, su compromiso con la coeducación permitió la convivencia de alumnos y alumnas desde sus inicios, fomentando la igualdad de género en el ámbito educativo. Metodológicamente, la adopción del método directo, que priorizaba la lengua oral y el uso cotidiano del vocabulario y las estructuras lingüísticas, representó una ruptura con el tradicional método de gramática-traducción, alineándose con corrientes pedagógicas innovadoras de Francia, Alemania y Estados Unidos. Además, la Escuela Central de Idiomas contribuyó significativamente a la democratización de la enseñanza de idiomas, anteriormente reservada a las élites, facilitando el acceso a perfiles sociales heterogéneos (López et al., 2019).

A lo largo de su historia, la Escuela Central de Idiomas ha pasado por cuatro etapas principales. En su etapa inicial (1911-1919), comenzó con la enseñanza de francés e inglés. Durante su período de consolidación (1965-1980), la demanda de otros idiomas incrementó, reflejando un interés creciente por el aprendizaje de diversas lenguas. La posterior creación de las “grandes” Escuelas Oficiales de Idiomas amplió significativamente la oferta educativa en términos de número de alumnos e idiomas disponibles. Finalmente, en la etapa de generalización del sistema, se alcanzó una red de aproximadamente 300 escuelas impartiendo 23 idiomas (Da Cruz et al., 2023).

Cada una de estas etapas ha sido esencial para la evolución y expansión de la enseñanza de idiomas en España. Las EOI han jugado un papel fundamental en la modernización de la educación lingüística, proporcionando una formación accesible y de alta calidad que prepara a los estudiantes para una sociedad globalizada. La continua adaptación e innovación en sus métodos pedagógicos aseguran que las EOI sigan siendo un pilar en la enseñanza de lenguas modernas en España, contribuyendo al desarrollo

personal y profesional de sus estudiantes y facilitando la integración y comunicación intercultural.

En este orden de ideas, en Aragón, desde la apertura de la primera escuela en 1975 hasta la creación de la extensión en Ejea de los Caballeros y Tauste, han pasado 40 años. Ahora, hay un total de 11 escuelas y sus extensiones. La enseñanza de estos centros se ofrece en varias modalidades:

Enseñanza oficial: Presencial, donde los alumnos pueden asistir a clases y tienen derecho a cuatro convocatorias de evaluación final o a distancia, solo para inglés, a través del programa “That’s English”.

Enseñanza no oficial (libre): Los alumnos solo tienen derecho a examen de ciclo o nivel completo y a cursos y planes específicos de formación para adultos.

Los planes de estudio para obtener un diploma en las Escuelas Oficiales de Idiomas han pasado por tres etapas principales:

- Certificado de Aptitud (1913-1994).
- Ciclo elemental y superior del Primer Nivel de Enseñanzas (1994-2006).
- Niveles A2, B1, B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia (desde 2006).

En Aragón, el primer Departamento de Francés se creó en 1975 con cuatro profesores. Con el tiempo, se añadieron más profesores hasta completar una plantilla de 12. Algunos de ellos forman parte hoy del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Zaragoza. Inicialmente, los estudios se dividían en tres años, seguidos de un Curso Complementario que permitía acceder al Certificado de Aptitud. Las pruebas consistían en una prueba de gramática, un dictado, una traducción y un examen oral tras aprobar el escrito.

### **3.4. Implantación**

La implantación de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en Aragón, España, ha sido un proceso de significativa importancia para el desarrollo educativo y cultural de la región. Desde su creación, las EOI han desempeñado un papel crucial en la promoción

del aprendizaje de idiomas, adaptándose a las necesidades cambiantes de una sociedad cada vez más globalizada y diversa.

Cancelas (2020) explica que el establecimiento de las EOI en Aragón se inició en 1975, con la apertura de la primera escuela en Zaragoza. Este acontecimiento marcó el comienzo de una expansión progresiva de la oferta educativa en lenguas extranjeras en la comunidad. La decisión de abrir una EOI en Zaragoza respondió a la creciente demanda de formación en idiomas modernos, impulsada por factores como el auge del turismo, la internacionalización de la economía y la necesidad de mejorar las competencias lingüísticas de la población para facilitar la movilidad académica y laboral.

Liñán (2020) añade que, el proceso de expansión de las EOI en Aragón continuó de manera sostenida durante las décadas siguientes. La política educativa de la región, alineada con las directrices nacionales, fomentó la creación de nuevas escuelas y extensiones en diversas localidades aragonesas. Esta expansión permitió democratizar el acceso a la enseñanza de idiomas, asegurando que un mayor número de ciudadanos pudiera beneficiarse de una formación lingüística de calidad, independientemente de su lugar de residencia.

Uno de los elementos clave en la implantación de las EOI en Aragón ha sido su estructura curricular, basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2023). Este marco proporciona una estandarización de los niveles de competencia lingüística, facilitando la comparabilidad y el reconocimiento de los certificados obtenidos por los estudiantes. La adopción del MCER ha asegurado que la formación ofrecida en las EOI aragonesas esté alineada con los estándares europeos, incrementando la validez y utilidad de los títulos para la movilidad internacional.

Las EOI en Aragón han implementado una amplia oferta de idiomas, adaptándose a las demandas y preferencias de la población. Si bien el inglés ha predominado como la lengua extranjera más solicitada, la oferta educativa incluye otros idiomas relevantes como el francés, el alemán, el italiano y el portugués, entre otros. Esta diversidad lingüística ha permitido a los estudiantes elegir el idioma que mejor se adapte a sus intereses personales y profesionales, contribuyendo a una formación más integral y personalizada (Tejero y Sánchez, 2021).

El impacto de las EOI en Aragón se refleja en varios aspectos. En primer lugar, han contribuido significativamente a la mejora de las competencias lingüísticas de la población, lo que se traduce en mayores oportunidades laborales y académicas. En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad de comunicarse en varios idiomas es una habilidad esencial que abre puertas en múltiples sectores, desde el turismo hasta el comercio internacional y la diplomacia.

Además, las EOI han desempeñado un papel fundamental en la promoción del entendimiento intercultural. Al ofrecer un entorno educativo que fomenta el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, estas instituciones han ayudado a construir una sociedad más abierta y tolerante. Los intercambios culturales y las actividades extracurriculares organizadas por las EOI han permitido a los estudiantes no solo aprender un idioma, sino también conocer y apreciar las culturas asociadas, fortaleciendo la cohesión social y el respeto por la diversidad (Gómez, 2019).

El éxito de las EOI en Aragón también se debe en gran medida a la calidad de su profesorado. Los docentes de las EOI son especialistas en la enseñanza de idiomas, con una formación específica y una continua actualización pedagógica. Su compromiso y profesionalidad han sido esenciales para mantener altos estándares educativos y para adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes.

## **4. PROGRAMAS BILINGÜES EN EL CURRÍCULUM DE PRIMARIA**

### **4.1. Orígenes**

En cuanto a los centros bilingües e en la comunidad de Aragón, surgieron a raíz de un protocolo de colaboración firmado entre el Departamento de Educación de la DGA y el ministerio de Asuntos exteriores de la República Francesa en 1999. Durante el curso 1999-2000, se implementaron 8 proyectos en diferentes institutos de la comunidad, divididos de la siguiente forma: 4 en la provincia de Huesca, 3 en la provincia de Zaragoza y 1 en la provincia de Teruel. Según Durand (2023), administrativamente, en Aragón, se estableció el Programa de Bilingüismo en lenguas extranjeras mediante la Resolución del Departamento de Educación y Cultura de marzo de 1999. Posteriormente, durante el curso 2004-2005, se incorporaron 9 centros adicionales. Finalmente, en febrero de 2013, se

reguló el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA, el cual será descrito posteriormente, a partir del curso 2013-14.

En cuanto a la enseñanza del francés en España, algunos datos relevantes son:

- Un millón de alumnos estudian francés en España, abarcando los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria, de un total de ocho millones de estudiantes (curso 2014-15).
- Existen 350 secciones bilingües de francés.
- Cuarenta institutos imparten la modalidad de Bachibac, que otorga una doble titulación de Bachillerato español y Bachillerato francés.

El Programa de Bilingüismo en Centros Educativos de Aragón (PIBLEA) incluye dos modalidades de bilingüismo (Tejero y Sánchez, 2021):

CILE 1 (Currículo impartido en lengua extranjera 1): En esta modalidad, los centros imparten un área o materia o del currículo en lengua extranjera. Durante las etapas de educación infantil y primaria, se dedica al menos un 20% del horario escolar a la lengua extranjera. Los estudiantes cursan la misma área en la lengua extranjera del CILE 1 durante al menos dos cursos consecutivos. En educación secundaria, también pueden aumentar las horas de la lengua extranjera hasta dos horas semanales, especialmente en programas de bilingüismo de lengua francesa o alemana.

CILE 2 (Currículo impartido en lengua extranjera 2): En esta modalidad, los centros imparten al menos dos áreas o materias o del currículo en lengua extranjera. Durante las etapas de educación infantil y primaria, se dedica al menos un 30% del horario escolar a la lengua extranjera, considerando el horario establecido normativamente para el idioma correspondiente.

Los estudiantes cursan las mismas áreas en la lengua extranjera del CILE 2 durante al menos dos cursos consecutivos. En educación secundaria, los centros pueden aumentar las horas de la lengua extranjera hasta dos horas semanales, especialmente en programas de bilingüismo de lengua francesa.

#### **4.2. Programas bilingües en Aragón**

-El C.E.I.P Río Ebro, un colegio bilingüe en francés bajo la modalidad CILE 2.

El Colegio Público Río Ebro comenzó en el curso 2005-2006 con la innovación de “une école bilingue”. Se inicio con el primer curso de Educación Infantil, y los colaboradores nativos aportaron comptines, chansons, carteles, imágenes y cuentos de su país. Cada año escolar se avanzaba un nivel más en el bilingüismo, hasta que en el curso 2014-2015 se graduó la primera promoción bilingüe en francés en 6º de Educación Primaria.

La coordinación entre los colaboradores franceses en infantil y las tutoras es fundamental. Juntas, establecen los contenidos y las pautas de aprendizaje en castellano, mientras que los profesores colaboradores hacen lo mismo en francés. Las reuniones de nivel son esenciales para este proceso.

Los inicios fueron desafiantes pero apasionantes. Poco a poco, se fueron construyendo las bases del programa existente hoy en día. El profesorado de primaria se dedicó a elaborar materiales tanto para el francés como para Découverte du Monde. Hacen uso de diversas fuentes, como internet, libros adquiridos en viajes a Francia, materiales de cursos como el PALE, estancias profesionales en diferentes ciudades y universidades francesas, e intercambios de recursos con profesores franceses.

Sin embargo, hay algunos inconvenientes: las fotocopias en blanco y negro no motivaban a los alumnos, las imágenes no eran sugerentes y las copias a color eran costosas. Además, este material no siempre servía para el siguiente curso, ya que constantemente se identificaban aspectos a mejorar.

A medida que resolvían algunos problemas, también se abordaban cuestiones metodológicas, como el uso de la lengua materna, el enfoque deductivo o inductivo de la gramática, la atención a la diversidad y la incorporación de estudiantes de otros colegios no bilingües.

En el C.E.I.P Río Ebro, se han enfrentado a muchos desafíos a la hora de seleccionar manuales, métodos y documentos auténticos para los estudiantes.

### **5.2.1. PIBLEA**

La enseñanza bilingüe en el currículum de primaria de Aragón ha sido una iniciativa clave para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes y prepararlos para un mundo globalizado. En este contexto, el Programa Integral de Bilingüismo en

Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA) se ha destacado como un marco integral para la implementación de la educación bilingüe en la región. El PIBLEA fue diseñado para proporcionar una formación lingüística sólida desde las etapas tempranas de la educación, incorporando lenguas extranjeras en diversas áreas del conocimiento y promoviendo un enfoque metodológico innovador y efectivo (Alastrué y Ruiz, 2020).

El PIBLEA, creado en 2013, tenía como objetivo principal fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de un enfoque integrador que combina la enseñanza del contenido académico con el desarrollo de habilidades lingüísticas. Este programa se basa en la metodología EMILE que permite a los estudiantes aprender materias curriculares como Ciencias, Matemáticas, Plástica, Música y/o Educación Física en una lengua extranjera. Este enfoque no solo mejora la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también enriquece su aprendizaje académico, haciéndolo más significativo y contextualizado (MCER, 2021).

En el marco del PIBLEA, la enseñanza bilingüe en Aragón ha sido implementada de manera gradual y adaptativa, comenzando con la introducción de programas piloto en varias escuelas y extendiéndose a más centros educativos a medida que se evaluaban y ajustaban las metodologías y recursos. Este enfoque progresivo ha permitido una adaptación adecuada a las necesidades específicas de cada comunidad educativa, asegurando una implementación efectiva y sostenible del bilingüismo (Benali y Cadena, 2022).

Dentro de la enseñanza bilingüe promovida por el PIBLEA, el francés ocupa un lugar destacado debido a la proximidad geográfica y los lazos culturales e históricos entre Aragón y Francia, y sobre todo en Huesca. El programa ha incorporado el francés como una de las principales lenguas extranjeras en el currículum de Infantil y Primaria, proporcionando a los estudiantes una oportunidad valiosa para desarrollar competencias en una lengua de gran relevancia internacional.

El PIBLEA enfatiza la formación continua del profesorado como un componente esencial para el éxito del programa. Los docentes participan en programas de capacitación específicos que los preparan para utilizar la metodología CLIL de manera efectiva, integrando el francés en la enseñanza de diversas asignaturas. Estos programas de formación incluyen talleres, cursos y seminarios que abordan tanto aspectos lingüísticos



como pedagógicos, asegurando que los profesores estén bien equipados para enfrentar los desafíos de la enseñanza bilingüe (Martín y Pañagua, 2022).

Además, el PIBLEA promueve el uso de materiales didácticos auténticos y variados, adaptados a las necesidades del aprendizaje bilingüe. Los recursos incluyen libros de texto, medios audiovisuales, y materiales digitales que facilitan la inmersión lingüística y el aprendizaje interactivo. La incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula es otro aspecto fundamental del programa, proporcionando a los estudiantes herramientas modernas y eficaces para el aprendizaje del francés (Benali y Cadena, 2022).

El impacto del PIBLEA en el aprendizaje del francés en Aragón ha sido significativo. Los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan una mayor conciencia y apreciación cultural. La exposición temprana y sostenida al francés en un entorno académico fomenta la confianza y competencia en el uso del idioma, preparando a los estudiantes para futuras oportunidades académicas y profesionales tanto a nivel nacional como internacional.

#### **4.2.2. BRIT**

La enseñanza bilingüe en el currículum de primaria de Aragón se ha consolidado como una estrategia educativa fundamental para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes y prepararlos para un entorno globalizado. En este contexto, el programa Bilingüismo a Través de la Integración de Recursos y Tecnologías (BRIT, 2018) ha sido desarrollado para promover un aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras mediante la integración de contenido académico y habilidades lingüísticas. El programa BRIT representa un enfoque innovador que combina la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) o EMILE, en francés, con el uso intensivo de tecnologías educativas, asegurando una formación integral y adaptada a las necesidades del siglo XXI (Benali y Cadena, 2022).

Cancelas (2020) explica que el programa BRIT se basa en la premisa de que la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser inmersiva y contextualizada, permitiendo a los estudiantes adquirir competencias lingüísticas a través de la exposición continua y significativa al idioma en diversas áreas del conocimiento. Este enfoque no solo mejora

la fluidez y precisión en el uso del idioma, sino que también facilita una comprensión más profunda del contenido académico, al fomentar un aprendizaje más activo y participativo.

En el marco del BRIT, la enseñanza del francés como lengua extranjera ocupa un lugar destacado. Aragón, con su proximidad geográfica y relaciones culturales e históricas con Francia, ha identificado el francés como un idioma estratégico para sus estudiantes. El programa BRIT en francés se implementa desde los primeros años de la educación infantil, garantizando una exposición temprana y sostenida al idioma. Los estudiantes no solo aprenden francés como una asignatura independiente, sino que también estudian otras materias, como Ciencias y Matemáticas, a través del francés. Esta inmersión lingüística en múltiples disciplinas ayuda a consolidar el aprendizaje del idioma de manera natural y efectiva (Alastrué y Ruiz, 2020).

La integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una característica distintiva del programa BRIT. Aréval (2023) señala que las TIC se utilizan no solo como herramientas de apoyo, sino como componentes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Plataformas digitales, recursos multimedia y aplicaciones interactivas son incorporadas en el aula para facilitar el acceso a materiales auténticos y fomentar la interacción en francés. Este uso intensivo de tecnologías permite a los estudiantes practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas de manera dinámica y atractiva, además de prepararlos para un entorno educativo y laboral cada vez más digitalizado.

El programa BRIT también pone un fuerte énfasis en la formación continua del profesorado. Los docentes que participan en el programa reciben capacitación específica en metodologías bilingües y en el uso de TIC para la enseñanza de lenguas. Esta formación incluye talleres, cursos y programas de intercambio que permiten a los profesores actualizar sus conocimientos y compartir buenas prácticas. La capacitación continua asegura que los docentes estén bien preparados para implementar el programa de manera efectiva y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes (Colomo y Bara, 2020).

La evaluación en el programa BRIT es continua y basada en competencias, alineada con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2023). Los estudiantes son evaluados no solo en su conocimiento del francés, sino también en

su capacidad para utilizar el idioma de manera efectiva en contextos académicos y comunicativos. Esta evaluación integral asegura que los estudiantes desarrollen una competencia lingüística completa, que incluye la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura en francés.

El impacto del programa BRIT en la enseñanza del francés en Aragón ha sido notable. Los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan una mayor confianza y autonomía en el uso del francés. La exposición constante al idioma y el uso de tecnologías modernas fomentan un aprendizaje más profundo y duradero. Además, el programa BRIT contribuye a la formación de una ciudadanía más consciente y apreciativa de la diversidad cultural, al exponer a los estudiantes a la cultura y los valores francófonos desde una edad temprana.

#### **4.3. Centros bilingües de francés en Aragón**

Entre los principales centros que se ocupan del bilingüismo, que imparten francés en Aragón, el Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (CARLEE), la elección de este centro se justifica pues el mismo se erige como un pilar fundamental en el ámbito de la educación bilingüe y la formación del profesorado en Aragón. En efecto, la misión radica en mejorar la competencia lingüística y metodológica de los docentes que imparten clases en lenguas extranjeras, promoviendo al mismo tiempo la innovación metodológica y el uso integrado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de idiomas.

La visión del CARLEE (2016) es consolidarse como un referente en la formación de profesorado y en la certificación lingüística oficial, contribuyendo a la internacionalización de los centros educativos aragoneses y fomentando la creación de redes colaborativas entre docentes con intereses comunes. Esta visión se sustenta en valores como la excelencia educativa, la innovación, la cooperación y la inclusión.

Los objetivos del centro son claros y multifacéticos. Buscan facilitar la mejora de la competencia lingüística del profesorado, promover la innovación metodológica en la enseñanza bilingüe y plurilingüe, certificar los niveles lingüísticos del alumnado y del profesorado según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2021), e impulsar la internacionalización de los centros educativos aragoneses.

Su oferta educativa abarca una amplia gama de cursos y actividades formativas, diseñadas tanto para mejorar las habilidades lingüísticas como para actualizar las metodologías de enseñanza. Estos cursos incluyen formación específica en inglés, francés y alemán, así como en el uso de TIC y en metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en juegos y la gamificación.

El equipo docente del CARLEE (2016) está compuesto por profesionales altamente cualificados con experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y programas bilingües. Este equipo multidisciplinario y multicultural se dedica no solo a la formación directa del profesorado, sino también a la asesoría y acompañamiento continuo, asegurando que los docentes cuenten con las herramientas y recursos necesarios para su desarrollo profesional.

En cuanto al alumnado, se puede decir que incluye tanto a profesores en activo de centros educativos bilingües como a estudiantes que buscan certificar su competencia lingüística. Este grupo diverso se beneficia de una formación adaptada a sus necesidades específicas, orientada a mejorar su desempeño profesional y académico.

Finalmente, entre los principales proyectos del CARLEE (2016) destacan las iniciativas europeas como eTwinning y Erasmus+. Estas plataformas facilitan la colaboración internacional, permitiendo a docentes y alumnos participar en proyectos conjuntos con otros centros educativos europeos, fomentando así el uso práctico de los idiomas en contextos reales. Además, el centro es colaborador de proyectos como ADIBE y CLILedu, que investigan y promueven la inclusión y la educación bilingüe desde enfoques innovadores.

En el mismo orden de ideas, la educación secundaria ha seguido ofreciendo formación bilingüe para dar continuidad a los programas implantados en los colegios. Por ejemplo, el Instituto de Educación Secundaria Pablo Serrano se distingue por su sólida filosofía educativa, basada en la misión de ofrecer una educación integral que prepare a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo moderno. La visión del centro se centra en consolidarse como una institución de referencia en la educación secundaria y superior, destacando por su compromiso con la excelencia académica, la innovación pedagógica y la inclusión. Sus valores fundamentales incluyen la equidad, la responsabilidad, la

cooperación y el respeto a la diversidad, los cuales guían todas las actividades y programas del instituto.

En este orden de ideas la elección de este centro, se justifica pues cuenta con una larga trayectoria de enseñanza en la localidad en estudio, además de implementar programas bilingües en inglés y francés, como el BRIT-Aragón y el Bachibac, lo cual refleja su compromiso con el multilingüismo y la internacionalización, proporcionando a los estudiantes competencias lingüísticas avanzadas que les abren puertas tanto en el ámbito académico como profesional. De esta forma, el IES Pablo Serrano (2024) se marca objetivos claros que abarcan desde la mejora continua del rendimiento académico hasta la promoción de habilidades sociales y emocionales en su alumnado.

Sobre su oferta educativa se puede calificar de amplia y variada, incluyendo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato en diversas modalidades y ciclos formativos de Formación Profesional. Destacan programas innovadores como el Proyecto AUNA, enfocado en la atención a la diversidad y la inclusión educativa, y el programa de Empresa Simulada, que permite a los alumnos de Formación Profesional adquirir experiencia práctica en gestión empresarial dentro de un entorno educativo.

Para concluir este apartado, es pertinente resaltar que hay un total de 54 centros bilingües en la localidad de Huesca, de los cuales 39 son de inglés y 15 de francés. Por su parte, Teruel cuenta con 13 centros bilingües que imparten inglés y 3 que se ocupan del francés, para un total de 16. Finalmente, en Zaragoza hay 182 centros bilingües entre los cuales 155 enseñan inglés, 23 enseñan francés y 4 enseñan alemán. Estas cifras dejan evidencia de la relevancia de la educación bilingüe en la comunidad de Aragón (FAPAR, 2024), lo cual va en sintonía con lo que se ha propuesto a lo largo de este estudio.

## **5. CONCLUSIONES.**

A través del análisis de la evolución histórica, del marco legislativo, y de la implementación práctica de estos programas, se puede afirmar que se han alcanzado logros significativos, aunque también persisten desafíos que requieren atención continua. El objetivo general del trabajo consistía en analizar la metodología de los programas de educación bilingüe en Aragón desde la perspectiva de la enseñanza del francés. En este sentido, la investigación ha demostrado que los programas bilingües han evolucionado favorablemente, integrando metodologías innovadoras como el enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) y promoviendo la formación continua del profesorado. Estos avances han permitido una mejor integración del francés en el currículo escolar, facilitando una adquisición más natural y efectiva del idioma por parte de los estudiantes.

Un análisis detallado de los objetivos específicos revela que la contextualización de la enseñanza bilingüe en España ha sido adecuadamente abordada. La evolución desde la Ley Moyano de 1857 hasta la LOMLOE de 2020 muestra una progresiva valorización de las lenguas extranjeras, culminando en una legislación que enfatiza la exposición temprana y sostenida al aprendizaje de idiomas. Esta progresión legislativa ha sido fundamental para crear un entorno educativo favorable a la enseñanza bilingüe, especialmente en una comunidad autónoma como Aragón, que ha demostrado un compromiso claro con la educación multilingüe.

Las EOI han contribuido a la formación en lenguas extranjeras tanto de los estudiantes como del profesorado. El trabajo también ha logrado describir y analizar las metodologías de enseñanza del francés en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en Aragón, subrayando el enfoque comunicativo y la integración de las TIC como elementos centrales de la estrategia pedagógica. Estos métodos han demostrado ser efectivos para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, preparándolos para un uso práctico y fluido del francés en contextos reales de comunicación. La personalización del aprendizaje y la evaluación continua alineada con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) han sido esenciales para asegurar que los estudiantes alcancen niveles de competencia adecuados.

Además, la investigación sobre los programas específicos como el PIBLEA y el BRIT ha revelado su éxito en la promoción del francés en el currículo de primaria. Estos programas no solo han mejorado las competencias lingüísticas de los estudiantes en las aulas, sino que también han fomentado una mayor apreciación y comprensión de la cultura francófona. La implementación de estos programas ha sido respaldada por una formación continua del profesorado y el uso de materiales didácticos auténticos, lo que ha contribuido a su efectividad y sostenibilidad.

Sin embargo, a pesar de estos logros, persisten ciertos desafíos que requieren atención. La necesidad de una formación continua y de calidad para el profesorado es esencial para mantener y mejorar la eficacia de los programas bilingües. Asimismo, la adecuación y actualización constante de los materiales didácticos y el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica son aspectos que deben ser atendidos para asegurar la calidad de la enseñanza.

## 6. Bibliografía

- Acosta, R. (2020). *Metodologías de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en educación secundaria*. Ediciones UPEL.
- Alastrué, A., & Ruiz, M. (2020). *Retos para la Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil: Comunidades Virtuales de Aprendizaje*. Universidad de Zaragoza.
- Arévalo, J. (2023). El aula invertida en la enseñanza-aprendizaje del Inglés en la educación primaria: una aproximación teórica. *RUNAE*(8), 121-144. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/798>
- Benali, A., & Cadena, M. (2022). *El álbum "Le secret" (E.Battut): un recurso didáctico para la clase de francés en Educación Infantil*. Universidad de Zaragoza.
- BOE-A-2006-7899. (3 de 05 de 2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Cambridge English Language Assessment. (07 de 03 de 2021). *Marco Común Europeo de Referencia*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Cancelas, L. (2020). El Aprendizaje y Servicio (ApS) en la enseñanza del alemán: una propuesta innovadora para la Escuela Oficial de Idiomas. *RESED Revista de Estudios Socioeducativos*(8), 121-140. <https://rodin.uca.es/handle/10498/23863>
- CARLEE. (2024). *Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras*. <https://www.carleearagon.es/>
- Carrión, E., Pérez, M., & Gimenez, E. (2021). ICT and gamification experiences with CLIL methodology as innovative resources for the development of competencies in compulsory secondary education. *Digital Education Review*(39), 1-15.
- Colomo, E., & Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36(2-2020), 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Da Cruz, G., Martínez, M., Vinuesa, V., González, G., López, C., & Cordero, J. (2023). *La enseñanza bilingüe en España : datos para el análisis, 2023 : cuestionario sobre enseñanza bilingüe Educación Primaria y Secundaria*. EBSpain.
- Durand, G. (2023). *Las perspectivas de la argumentación en la enseñanza del francés como lengua extranjera en España. Hacia un modelo para la adquisición de la habilidad argumentativa en escrito*. Universidad de Salamanca.
- Esvigado, Isys. (2014). Un nuevo abordaje en la enseñanza de lenguas extranjeras: el desarrollo de la inteligencia corporal-cenestésica en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Internacional de Ciencias Humana*, 3(1), 57-66.



- Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Escuelas Públicas de Aragón. (2024). *Estado del Bilingüismo en Aragón*. [https://fapar.org/web/wp-content/uploads/2014/07/Bilinguismo\\_Aragon\\_2014.pdf](https://fapar.org/web/wp-content/uploads/2014/07/Bilinguismo_Aragon_2014.pdf)
- Gómez, F. (2019). La formación profesional en España: del estatuto de 1928 a la LOGSE. *Revista Española de Pedagogía*, 50(192), 1-15. <https://doi.org/https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol50/iss192/4>
- Gutiérrez, M., & Custodio, M. (2021). CLIL teacher's initial education. A study of undergraduate and postgraduate student teachers. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 29, 104-119.
- I. E. S. Pablo Serrano. (2024). *Enseñanza Bilingüe*. <https://www.iespabloserrano.es/joomla/bilinguee-ingles>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s.f.). *BOE-A-2020-17264*. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Liñán, T. (2020). Las Escuelas Oficiales de Idiomas: una perspectiva histórica. *Revista digital de educación y formación del profesorado*(17), 465-489. <https://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2020/04/Linan2.pdf>
- López, F., Da Cruz, X., García, I., & Vinuesa, V. (2019). *Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España: Evidencias y recomendaciones*. Universidad Camilo José Cela.
- López, S. (2020). *Reformas educativas en España a lo largo de la democracia: análisis comparativo entre LOGSE y LOE*. Universidad de Valladolid.
- Magaña, L. (2024). *Explorando el panorama de la lengua inglesa en educación infantil: legislación, enseñanza bilingüe y metodologías pedagógicas*. Universidad Rey Juan Carlos.
- Martín, D., & Pañagua, L. (2022). *El impacto del Plan Bolonia en la formación docente. Estudio de caso en una universidad andaluza*. Editorial Universidad de Granada.
- Mera, J. (2021). *Problemas y posibles soluciones de la educación bilingüe en España: una propuesta de acción en el aula*. Universidad de Valladolid.
- Olcoz, A. (2023). *De la ley al aula. Crónica de la educación en España 1977-2022*. Pamplona. <https://doi.org/10.15581/004.44.229>
- Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Tribuna Norteamericana*(26), 20-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6340421>
- Rosique, G., & Rosique, J. (2021). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España. *Espacios Públicos*,

- Santos, D. (2023). La gamificación en el aprendizaje de Segundas Lenguas Extranjeras. FLE y su aprendizaje en la Enseñanza Pública de España. *REIIT Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 3(3), 68-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9085944>
- Soriano, P. (2021). *La historia de la educación bilingüe en España y su repercusión en el alumnado de Educación Primaria*. Universidad de la Laguna.
- Tejero, J., & Sánchez, S. (2021). Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 33, 201-219. [https://www.researchgate.net/profile/Jose-Tejero-Lopez-2/publication/373295058\\_Ensenanza\\_de\\_espanol\\_en\\_las\\_Escuelas\\_Oficiales\\_de\\_Idiomas\\_Teaching\\_Spanish\\_in\\_the\\_Official\\_Public\\_Schools\\_of\\_Languages/links/64e502810453074fbda78c0b/Ensenanza-de-espanol-en-la](https://www.researchgate.net/profile/Jose-Tejero-Lopez-2/publication/373295058_Ensenanza_de_espanol_en_las_Escuelas_Oficiales_de_Idiomas_Teaching_Spanish_in_the_Official_Public_Schools_of_Languages/links/64e502810453074fbda78c0b/Ensenanza-de-espanol-en-la)
- Universidad de Zaragoza. (2024). *Facultad de Educación*. <https://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/especialidades>