

Trabajo Fin de Grado

El bilingüismo en estudio: una perspectiva histórica
y actual de sus principales modelos educativos y
metodologías

*Bilingualism under study: a historical and current
perspective of its main educational models and
methodologies*

Autora

Lucía Valenzuela Añón

Directora

María Lourdes Alcalá Ibáñez

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Año 2024



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

ÍNDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE	3
ABSTRACT	3
KEY WORDS	3
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
OBJETIVOS	5
CAPÍTULO 1	7
1. MARCO TEÓRICO	7
1.1 Informes de la OCDE	8
1.2 Modelos internacionales de bilingüismo	9
1.3 Modelos que se implementan en Europa	16
1.4 Modelos que se implementan en España	30
Conclusión capítulo I	42
CAPÍTULO 2	44
2. MARCO NORMATIVO	44
CAPÍTULO III	53
3. METODOLOGÍAS Y ENFOQUES	53
CAPÍTULO IV	64
4. Metodología del TFG	64
4.1 Conclusiones	66
4.2 Limitaciones	67
4.3 Reflexión personal	68
4.4 Bibliografía	69
ANEXOS	81
Anexo 1	81
Anexo 2	84
Anexo 3	87

El bilingüismo en estudio: una perspectiva histórica y actual de sus principales modelos educativos y metodologías

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se desarrolla un proyecto de investigación en el que se analizarán exhaustivamente los principales modelos y métodos bilingües a nivel mundial, europeo, nacional y regional. Para ello se dará una visión general no solo de la actualidad, sino de los avances en el tiempo que han permitido llegar hasta la posición en la que el bilingüismo se encuentra hoy en día, empleando las afirmaciones de algunos expertos y entendidos en el tema.

La parte teórica se combinará con la práctica al desarrollar un método propio considerado como efectivo a la hora de enseñar nuevas lenguas, ejemplificando dicho método con una situación de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Bilingüismo, modelos, métodos, Educación Primaria, AICLE, lenguas extranjeras.

Bilingualism under study: a historical and current perspective of its main educational models and methodologies

ABSTRACT

In the following Final Degree Project, research will be developed to analyse the most relevant bilingual models and methods at global, European, national and regional level. To achieve this, it will be given a comprehensive overview, not only of the current situation but also of the advances that have led to the position in which bilingualism is today. This will be done by employing the statements of experts on this topic.

The theoretical part will be combined with practical application by developing an own method considered effective for teaching new languages, exemplified with a learning situation.

KEY WORDS

Bilingualism, models, methods, Primary Education, CLIL, foreign languages.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El bilingüismo y su enseñanza es un tema recurrente e importante en la sociedad actual, ya que durante las últimas décadas son muchas las medidas que los diferentes países han querido tomar para enseñar desde edades tempranas nuevas lenguas con ánimo de favorecer la comunicación entre diferentes naciones ya sea por motivos comerciales, culturales o sociales. Es por esa razón por la que actualmente gran parte de los colegios son o tratan de ser bilingües.

Pero, ¿qué es el bilingüismo?, ¿cuándo se cree que una persona es realmente bilingüe? La respuesta a esta cuestión no es unánime, ya que son muchas las opiniones que se tienen al respecto. Como ejemplos se puede ver a Catlin (2013), para quien el bilingüismo es el poder de percibir el mundo desde la perspectiva de los dos idiomas, o sea, eres bilingüe cuando puedes sentir el significado de las palabras de los dos idiomas en vez de depender de uno para traducir el otro.

Según esto, una persona bilingüe no traduce en su mente antes de hablar (piensa en uno y traduce en otro), sino que vive su vida en los dos idiomas a la vez. Pero según él mismo dice: “es difícil que una segunda lengua tenga el mismo efecto que la materna” (Catlin, 2013), porque considera que la lengua materna está conectada con el ser humano de una manera más profunda que sólo lo intelectual.

Por otro lado se encuentra Ortells (2013), que haciendo referencia al “Diccionario” del Instituto Cervantes que adquiere posturas intermedias de varios autores sobre la noción de bilingüismo individual, nos dice que “es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia”.

De manera similar se expresa M.^a José Molina García (2003), que, haciendo referencia a Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996), define al bilingüe como “persona que, además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra según la circunstancia”, completándolo con la opinión de Ruiz (2000), para quien “bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua”.

Se puede ver cómo a pesar de no ser completamente iguales, todas las definiciones coinciden en una cuestión: ser bilingüe hace que una persona domine otra lengua además de la suya propia.

Por lo tanto, lo que se va a analizar en el siguiente trabajo de investigación va a ser la enseñanza bilingüe de distintos países y comunidades autónomas, echando la vista atrás a su historia y conociendo sus avances hasta el día de hoy. Se tratará de un trabajo de investigación teórico-práctico, al analizar también algunas de sus principales metodologías, creando a partir de ellas una propia que trate de combinar todos los aspectos positivos de las mismas.

Personalmente, considero que el tema del bilingüismo está estrechamente relacionado con el de la educación y el personal docente, ya que son los maestros los encargados de transmitir esas bases en el nuevo idioma que les permitirán a los estudiantes llegar a ser bilingües en ambas lenguas. Por ello, como futura docente especializada en lengua inglesa creo que es necesario saber cómo se ha llegado hasta la situación educativa actual y qué aspectos y aptitudes se deben poseer para poder ser una buena docente en este campo.

Además, con este trabajo también se busca ampliar información ya trabajada en el grado, como es el caso de las metodologías y enfoques más famosos que se han empleado tradicionalmente en la enseñanza de idiomas.

Finalmente, si bien es cierto que hay mucha información relacionada con este tema, el estudio de las políticas educativas bilingües de los diferentes países no abunda en exceso, por lo que con este trabajo se pretende conseguir agrupar este tipo de información para facilitar la tarea a los investigadores o docentes que, como yo, quieran investigar sobre las lenguas de forma exhaustiva.

OBJETIVOS

Entre los principales objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo de fin de grado se encuentran los siguientes:

- Conocer las políticas bilingües más importantes a nivel mundial, comparándolas e indicando sus principales características.
- Dar respuesta a algunas de las cuestiones más comúnmente planteadas a la hora de hablar del bilingüismo, tratando de eliminar la brecha informativa que existe en relación a este tema.

- Realizar un análisis de las metodologías de enseñanza más efectivas en contextos bilingües.
- Proponer un método propio que englobe los aspectos más positivos de cada metodología estudiada.
- Elaborar una situación de aprendizaje a modo de ejemplo que trate de incluir algunos de los elementos principales del método propio, recogiendo sus principios y llevándolos a la práctica en un supuesto real.

“Those who know nothing of foreign languages know nothing of their own.”
(Goethe)

CAPÍTULO 1

1. MARCO TEÓRICO

En España, la educación bilingüe está cada vez más reconocida, siguiendo las políticas educativas europeas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para conseguir esto, el Ministerio de Educación a nivel general y las diferentes comunidades autónomas a nivel particular, han elaborado una serie de planes y conciertos estratégicos con otros organismos, regulados mediante leyes y ordenanzas, para intentar conseguir estos fines.

Dentro del Marco Teórico, se van a explicar los modelos más destacados que se implementan tanto en España como en Europa y en algunos países importantes a nivel mundial, estudiando los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) que comparan los modelos en los distintos países, analizando conciertos que atañen a nuestro país como el realizado con el British Council u observando la legislación, leyes y decretos que las comunidades autónomas y el Estado español han creado para desarrollar la educación bilingüe. Se procurará, igualmente, explicar las conclusiones a las que se ha llegado y las valoraciones que se han sacado tras el trabajo realizado.

Se han consultado diferentes obras que tratan sobre el bilingüismo para estar asesorados a la hora de realizar este trabajo. Dichas obras se irán citando durante el mismo y se relacionarán debidamente en el apartado dedicado a la bibliografía utilizada.

Así pues, bajo estas líneas se podrán ver los diferentes puntos dedicados al desarrollo del Marco Teórico de este trabajo, comenzando primero por alguna información general relacionada con los informes aportados por la OCDE, para continuar con el análisis del bilingüismo de distintos países tanto del mundo como de Europa (aportando alguno de los ejemplos más relevantes).

Finalmente, también se incluirá en este apartado información relacionada con los modelos o enfoques de bilingüismo de algunas comunidades autónomas españolas, con ánimo de conocer las diferencias y similitudes de las diferentes regiones de este país.

1.1 Informes de la OCDE

Diversos informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), indican que el papel de las escuelas del Siglo XXI es alentar a los estudiantes para que puedan sentir su identidad y encontrar su lugar en un mundo global, enseñando a los alumnos a aprender sobre otras culturas y sobre el valor de cada una de ellas.

Que los estudiantes conozcan otras culturas y modos de vida les permite adquirir conocimientos y pensar sobre aspectos que de otro modo no llamarían su atención. Por ello, la escuela ha de ser la encargada de favorecer que los niños de hoy en día aprendan a través de trabajos experimentales sobre todos estos aspectos culturales (Gibson, Rimmington y Landwehr–Brown, 2008).

Sin embargo, cada país es el encargado de afrontar estas nuevas necesidades relacionadas con las lenguas de una forma determinada. Por ello, la OCDE (2012) en su informe llamado *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding* destaca, por ejemplo, Canadá, ya que tal y como indica, “es un caso de estudio particular”, pues en dicho estado la inmigración importante de países de habla inglesa y francesa hizo que ambos idiomas fueran reconocidos en la Ley de Idiomas Oficiales de 1969.

A lo largo de los años el número de habitantes que hablan ambos idiomas ha ido aumentando en el país, al estar cada vez en un mundo más globalizado. Llegando a tener en la actualidad alrededor del 18% de la población que habla tanto la lengua inglesa como la francesa.

Por otra parte, dicho informe nos indica que, de entre todos los idiomas que se han esparcido por el mundo es importante recalcar la relevancia del inglés, que sin ninguna duda se ha ido adquiriendo cada vez por una mayor parte de población, llegando a considerarse una “lengua franca”, lo que Wardhaugh (1986) define como “aquella empleada como medio de comunicación entre grupos de hablantes que carecen de una lengua nativa común.”

No obstante, no es el inglés la única segunda lengua que se adquiere, y en algunos casos es el propio idioma principal del país el que se adquiere como lengua simultánea al encontrar en un territorio concreto otra lengua que la sustituye. Esta situación se ve, por ejemplo, en Cataluña, donde el catalán ha ido sobreviviendo desde la etapa medieval, convirtiéndose en una lengua hablada por el 97% de la población de esa región.

Actualmente, se han desarrollado políticas para favorecer la adquisición de esta lengua por los más pequeños e incluirla en las aulas de la comunidad autónoma, para que la alta cantidad de inmigrantes que se encuentran en ese territorio a día de hoy sean capaces de hablar ambas lenguas (castellano y catalán).

En resumen, el lenguaje resulta indispensable para el desarrollo cognitivo, personal y social, por eso, conocer diversas lenguas en un mundo globalizado como este permite la comunicación intercultural y la conectividad global.

No obstante, la enseñanza de idiomas y su aprendizaje es un tema controvertido, pues son muchas las corrientes de opinión que se tienen al respecto. Lo que está claro, tal como afirma dicho informe, es que es necesario abordar este tema, ya que cada día va a tener mayor relevancia en los sistemas educativos, al estar cada vez más comunicados con puntos del mundo remotos y dispares.

1.2 Modelos internacionales de bilingüismo

Lo primero que es importante destacar es que la mayoría de países son plurilingües, sin embargo eso no quiere decir que la educación bilingüe sea la política escolar más común. A pesar de que los programas bilingües son cada vez más frecuentes, está claro que siguen siendo una excepción al sistema educativo unilingüe, más general.

Esta tendencia está cambiando debido a la globalización, donde todos los países están más intercomunicados gracias a las nuevas tecnologías y donde se ha “aceptado” el inglés como lengua común de comunicación tanto para temas económicos y comerciales como culturales y de diversa índole.

Esto hace que en muchos países se planteen la introducción del aprendizaje de lenguas extranjeras en sus sistemas educativos, sobre todo el inglés. Además, el bilingüismo también se ha utilizado como medio de integración de población inmigrante dentro de los países receptores o como integración de población marginada dentro del propio país.

Por lo tanto, a continuación se va a analizar la relevancia del bilingüismo en dos de los países más importantes de América: Canadá y Estados Unidos.

CANADÁ

Lo primero que hay que destacar es que el sistema educativo de Canadá está considerado como uno de los mejores del mundo y sus colegios públicos cuentan con muchos recursos tanto humanos como materiales ya que el gobierno realiza una alta inversión para la calidad de la educación. También influye el hecho de que su metodología de aprendizaje sea muy práctica e innovadora, aspecto que le diferencia de otros lugares del mundo.

En este país, como indica la Universidad Pública de Navarra (s.f.), gran parte de la población tiene un origen británico o francés, a pesar de que la distribución de estos grupos étnicos es desigual por el país. Esto sumado a la gran cantidad de grupos indígenas hizo que el gobierno tomase la decisión de crear el Acta de las Lenguas Oficiales de 1969 en el que se adoptaban políticas oficiales de bilingüismo y multiculturalismo. Tal y como se puede ver en la siguiente afirmación:

El inglés y el francés, las dos lenguas oficiales de Canadá a todos los efectos tanto en el Parlamento como en el gobierno de Canadá, tienen el mismo estatus y los mismos derechos y privilegios para ser utilizadas en todas las instituciones del Parlamento y del gobierno de Canadá. En la Declaración canadiense de los Derechos y Libertades (1982); se garantiza que la educación pública se llevará a cabo en todas las provincias en ambas lenguas oficiales. (Universidad Pública de Navarra, s.f)

Según Benavent (2014), el programa utilizado en Canadá generalmente es el de inmersión lingüística, surgido por la aplicación de políticas para el enriquecimiento de la mayoría lingüística. Además, para García (2009), citado igualmente por Benavent (2014) “los programas de inmersión se desarrollaron en primer lugar en Montreal, Canadá, como mecanismos para que los alumnos ingleses que vivían en Québec adquiriesen fluidez en francés, lengua cooficial de este territorio”. Nos sigue diciendo la autora que el bilingüismo francés-inglés se da principalmente en las regiones con un alto grado de interacción entre anglófonos y francófonos, resultando que el 86% del total de la población bilingüe del país se concentra en las regiones con mayor interacción (Benavent, 2014).

El objetivo de la inmersión educativa es alcanzar una situación de bilingüismo. Así, el 50% de las clases se imparten en lengua francesa y el otro 50% en inglesa durante la

Educación Primaria y la Secundaria. Esta forma de educación bilingüe es aditiva porque lo que se pretende conseguir es que los alumnos sean capaces de comunicarse tanto en una lengua como en la otra.

Siguiendo con el análisis del tema, otro aspecto importante a tratar es que

los profesores a pesar de realizar la instrucción en francés desde el primer momento del programa, deben ser conscientes de que el registro de francés a utilizar debe ser comprensible para los alumnos combinándolo con gestos, lenguaje no verbal, demostraciones visuales e interacciones sociales a fin de conseguir la comprensión del mensaje por parte de sus alumnos. (Benavent, 2014)

Sigue diciendo Benavent que, aunque los profesores de inmersión usan el francés como vehículo de comunicación, en los primeros meses del programa permiten que los alumnos usen su lengua materna (inglés) para comunicarse con los compañeros y con el profesor y, a medida que van adquiriendo mayor soltura y fluidez con el lenguaje, la comunicación en lengua francesa cada vez es más posible.

Siguiendo la información de la Universidad Pública de Navarra (s.f.) mencionada anteriormente, los programas de inmersión pueden ser, según la edad en la que el niño comienza la experiencia de aprendizaje, tempranos, que es lo más habitual, a mediana edad, inmersión media, cuando el niño empieza a los nueve o diez años, e inmersión tardía, cuando el niño ya se incorpora en los niveles de secundaria.

Asimismo, cuando algún alumno manifiesta problemas de entendimiento porque el lenguaje usado no le es familiar, los profesores utilizan un lenguaje incidental, que es “aquel que se aprende de manera indirecta sin que parezca una clase típica de idiomas [...] el alumno aprende por estar en contacto con el mismo sin ser consciente de que realmente se está dando un aprendizaje” (Benavent, 2014).

Dependiendo del tiempo transcurrido en la inmersión, ésta puede ser total, comenzando habitualmente con un 100% de inmersión en la segunda lengua, que a los dos o tres años se reduce a un 80% a la semana durante los tres o cuatro años; o inmersión parcial, que a lo largo de la Enseñanza Infantil y Juvenil proporciona un porcentaje del 50% (Universidad Pública de Navarra, s.f.).

Según la Universidad Pública de Navarra (s.f.), “existen actualmente alrededor de 300.000 niños canadienses de habla inglesa en escuelas francesas que utilizan el método de inmersión, porcentaje que representa el 6% del total de la población de Canadá”.

En las aulas podemos ver como esta inmersión bilingüe continúa evolucionando, siguiendo, según Laborda, (1997) principalmente el método directo, donde los alumnos reciben *input* (lo que sería, en castellano, la entrada de información comprensible) por parte del maestro, quien intenta comunicarles un mensaje de manera visual, verbal, etc. Además los alumnos pueden tener el llamado “periodo del silencio” donde no se espera que produzcan mensajes empleando el segundo idioma, para no forzar su aprendizaje. Esta evolución está permitiendo adaptarse para dar cabida a estudiantes nuevos con necesidades diferentes, ya que la población multilingüe y multicultural aumenta cada vez más en el país (Dicks y Genesee, 2017).

Estos mismos autores indican que este modelo de inmersión parece ser efectivo para promover el desarrollo de varios idiomas con diferentes roles en la sociedad y para distintos estudiantes. Sin embargo, también relatan que, pese a los buenos resultados, en la práctica todavía quedan cuestiones pendientes que es necesario explorar, como por ejemplo la obtención de financiación para becas e investigaciones que permitan estudiar los efectos del aprendizaje de inglés y francés en la cultura, o el equilibrio relativo al instruir el L1 (idioma materno) y L2 (idioma que se adquiere en el estudio) necesario para maximizar el bilingüismo (Dicks y Genesee, 2017).

Aun así, ambos autores concluyen diciendo que este tipo de programas de inmersión suponen en la realidad una opción popular y exitosa en la educación pública, ya que permiten atender a la mayoría de necesidades educativas, objetivos comunitarios y a una variedad de estudiantes cada vez más diversos de las diferentes comunidades canadienses.

ESTADOS UNIDOS

Esta “nación de inmigrantes”, como llama Folgueira (2017) a los Estados Unidos, no le ha dado mucha importancia a la educación bilingüe y “durante décadas, la educación bilingüe se utilizó como un medio para asimilar a los inmigrantes lo antes posible, enseñándoles inglés y casi tratando de hacerles ‘olvidar’ sus lenguas maternas”; los hispanos, por ejemplo, fueron castigados por usar el español en la escuela hasta 1960 (Universidad Pública de Navarra, s.f.).

Está claro que se trata de un país multicultural con un gran número de inmigrantes de todo el mundo, muchos de los cuales hablan idiomas diferentes al inglés, destacando el grupo de los hispanohablantes. Aguirre (2021) citando a Mateo (2021), nos dice que “según el Simposio del Observatorio Instituto Cervantes 2021, Estados Unidos es el país con el mayor número de personas cuyo idioma nativo es el español, en el cual este no es la lengua oficial”.

En 1968, como consecuencia de la lucha por los derechos civiles de la población afroamericana, se promulgó la ley *Bilingual Education Act* (Acta para la Educación Bilingüe), que tuvo gran relevancia en el reconocimiento de los derechos de las minorías lingüísticas en los Estados Unidos (Folgueira, 2017), tal y como nos sigue diciendo este autor, la ley no obligaba a los distritos escolares a ofrecer programas de educación bilingüe, pero los animaba a experimentar con nuevas metodologías pedagógicas mediante el desarrollo de programas orientados sobre todo a alumnos de bajo nivel económico y que apenas hablaban inglés.

Este se puede considerar como el primer programa sobre educación bilingüe y bilingüismo aprobado a nivel federal. Hay que aclarar, como nos dice Aguirre (2021) que “la educación bilingüe no solo hace referencia a la enseñanza del inglés como segundo idioma, sino que también se refiere a la enseñanza de otra lengua a quienes son nativos en inglés”. Con la normativa promulgada en el Acta para la Educación Bilingüe lo que pretendía el Gobierno era que parte de la educación de los estudiantes se les impartiera en su idioma nativo para facilitar su transición al inglés. A este sistema se le conoce como “educación bilingüe transicional” (MacCarthy, (2012) citado por Folgueira (2017)).

Analizando los trabajos de Aguirre (2021) y Muñoz (2020) podemos distinguir cuatro programas para impulsar la educación bilingüe desde edades tempranas que se pueden encontrar en esta nación:

1. **Transicional:** creado para ayudar a los estudiantes a hablar en inglés dando algunas clases en el idioma nativo; su duración dependerá de la capacidad del propio alumno.
2. **Bidireccional:** también conocido como *Dual Language*, donde dos profesores se encargan de la clase al mismo tiempo y dan las instrucciones en inglés y en español.

3. **Inmersión:** programa pensado para estudiantes que no hablan inglés pero que estudian las materias en este idioma. Aquí, los profesores les ayudarán utilizando un vocabulario sencillo o una entonación más pausada.

4. **Inglés como segunda lengua** o *English as a Second Language*: los estudiantes son asignados a clases específicas para ayudarles a aprender a escribir y a hablar en inglés.

Tanto el número de asignaturas que puedan estudiar de forma simultánea como el tiempo que cada alumno deberá pasar en estos programas dependerá del nivel y habilidades que demuestre, pudiendo integrarse posteriormente a las clases regulares.

Una de las ventajas de los programas de educación bilingüe es que

implementar la enseñanza bilingüe en las instituciones escolares ayuda a los estudiantes que no son nativos en inglés a aprender el idioma, y también permite que quienes hablan inglés como primera lengua aprendan el idioma nativo de sus compañeros. Esto facilita la comunicación entre los alumnos y genera un clima de inclusión dentro de los colegios. (Aguirre, 2021)

Asimismo, también considera la autora que disponer de este tipo de programas ayuda a que la motivación de los estudiantes no nativos en inglés aumente.

Para Muñoz (2020) “la ventaja de tener programas bilingües permitirá a los estudiantes tener la libertad de aprender en un entorno que se ajusta a su herencia hablada porque sostienen la identidad cultural del estudiante.” Opina que, además de ser beneficiosos para los alumnos, estos programas permiten que los padres se involucren más en la educación de sus hijos y mantengan una relación comunicativa con los profesores.

Según Aguirre (2021), uno de los factores que dificulta el uso adecuado y la expansión de estos programas es la escasez de profesores que enseñan en inglés y en español, insuficientes para cubrir la creciente demanda de docentes y que hace que, cada vez más distritos en Estados Unidos se encarguen de preparar profesores cualificados.

Esta misma autora considera que “estos programas han demostrado que los estudiantes no solo mejoran en sus resultados académicos, sino que también aumenta su motivación. Tienen una mejor comunicación con el resto de sus compañeros y se sienten incluidos en el sistema educativo” (Aguirre, 2021).

A pesar de encontrar todos esos programas, diversos estudios notifican que en la realidad de las aulas el modelo más empleado es el *Two – Way Immersion*, también llamado *Dual Language Immersion*, tal como indica Verde – Peleato (2011), se trata de un modelo que trata de integrar a las minorías lingüísticas con la mayoría dominante, consiguiendo que, gracias a la instrucción en dos lenguas, ambos grupos sean bilingües y aprendan a respetar las distintas culturas. Para ello, las prácticas de aula se basan en utilizar ambas lenguas como un medio de instrucción, de forma que no se repiten las sesiones en ambos idiomas (primero en uno y luego en otro), sino que los temas se imparten en uno y se refuerzan con el siguiente (Calderón y Minaya – Rowe, 2003).

No obstante, Verde – Peleato (2011) concluye indicando que en la práctica no siempre se cumple, puesto que “un error bastante extendido en la atención a las minorías lingüísticas en EEUU ha sido el ofrecerles modelos académicos bilingües basados más en la recuperación o compensación y no en el enriquecimiento o aceleración del currículo”, tal y como ya se había mencionado previamente.

Para disfrutar del éxito bilingüe realmente se haría necesario fomentar entre los alumnos el orgullo de pertenecer a sus culturas y de hablar en sus idiomas natales, dejándoles claro la riqueza que conlleva para ellos ser comunicativamente competentes en más de una lengua. Por ello, la meta por cumplir que indica Verde – Pelato (2011) citando a Cummins (1981), y Lindholm-Leary (2005), es desarrollar la competencia bilingüe, ya que cuando el alumno es competente en su propia lengua, le es más fácil ser competente en una segunda.

Por ello, las escuelas en las que esto ya se cumple se caracterizan por ser escuelas con grandes expectativas en sus alumnos y con maestros altamente comprometidos con la responsabilidad de aprendizaje de sus estudiantes (Lindholm – Leary, 2005).

En general se puede ver como ambos países incluyen el bilingüismo en sus sistemas educativos actuales al considerarlo un aspecto importante y fundamental en ellos. No obstante, mientras que Canadá siempre le otorgó esa importancia debido a sus características y necesidades sociales, Estados Unidos se mostró más reacio en un inicio, al tratar de enseñar el inglés a los extranjeros sin considerar ese idioma distinto como algo enriquecedor para ellos.

Además, aunque ambas naciones siguen programas y modelos de inmersión (principalmente), el de Canadá se trata de un modelo de inmersión total, mientras que en

Estados Unidos se plantea más una inmersión dual de la enseñanza de la lengua extranjera.

1.3 Modelos que se implementan en Europa

Desde el año 1990 el Consejo de Europa ha impulsado diferentes medidas y resoluciones para que los países de la Unión Europea favorezcan la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas en los Estados que la componen. Como nos dice el portal de la Universidad Pública de Navarra (s.f.) sobre el proyecto Tel21, que tiene como objetivo la promoción de la Enseñanza Bilingüe Integrada/*Mainstream Bilingual Education* (MBE), en cuanto a la Formación del profesorado para la Enseñanza a través de dos lenguas:

En los tratados de Maastricht (1992) y Ámsterdam (1997) se pone de relieve la necesidad de potenciar y llevar a la práctica el multilingüismo entre los ciudadanos europeos, siempre, eso sí, respetando, preservando y valorando la lengua y la cultura de cada país miembro. (Universidad Pública de Navarra, s.f.)

Con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, acercar el aprendizaje de lenguas a un mayor número de personas y potenciar la diversificación lingüística (potenciando también las menos habladas), en ese año se implantó el “Programa Lingua” como apuntan los autores Jiménez-Martínez y Mateo (2011).

Nos siguen diciendo que la comunicación “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo” fue emitida en 2005 por la Comisión Europea con el fin de mostrar sus ideas para fomentar el multilingüismo, que adquirió más importancia cuando en 2007 la Unión Europea alcanzó los 27 Estados miembros tras su ampliación, emitiendo una segunda comunicación en 2008 donde se pretenden dos objetivos fundamentales: que los habitantes de la Unión Europea tomen conciencia del valor de la diversidad lingüística que hay en la misma, y que todos los ciudadanos sepan la oportunidad que supone poder aprender y comunicarse, además de en su lengua propia, en otras lenguas (Jiménez-Martínez y Mateo, 2011).

Varios autores, como Parrilla (2017), Ortells (2013) y Saura (2018) opinan que, en Europa, desde comienzos del siglo XXI, la enseñanza de lenguas extranjeras y el bilingüismo constituyen una línea fundamental dentro de su política educativa debido a

la globalización, que tiene una gran influencia sociopolítica, económica, lingüística y cultural, pero que sobre todo lleva a buscar el rendimiento económico mediante el aprendizaje de lenguas.

Como apunta Ortells (2013):

este punto de vista comercial y economista está empujando a los países europeos a la decisión entre dos modelos básicos, el que podríamos denominar como ‘inglés, lengua franca’ en el que esta sería la lengua de comunicación común por supuestos motivos de rentabilidad general y el “modelo plurilingüe”, que implica el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras para garantizar la comunicación entre los ciudadanos, y en el que conviven las diferentes lenguas europeas. (p. 1)

y continúa:

no sólo en Europa sino en todo el mundo, la actual difusión del inglés hace necesario e indiscutible su aprendizaje, que se ha convertido en una nueva competencia básica similar a la capacidad de leer y escribir extendida universalmente en nuestro contexto en el siglo pasado. (Ortells, 2013, p. 1)

Así, en el año 2001,

coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, se publicó el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (en adelante, MCER), obra de referencia que serviría de base para posteriores trabajos en este campo. Al tiempo se desarrollaba también el “Portfolio Europeo de las Lenguas”, una herramienta complementaria y práctica que apela a las necesidades del aprendiz como protagonista de su proceso de aprendizaje. (Jiménez-Martínez y Mateo, 2012, p. 159)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER), como apunta el Instituto Cervantes en 2002, citado por Martínez-Losa (2015) “establece una base común para las orientaciones curriculares, exámenes y programas de lengua en toda Europa”. Se trata de que los estudiantes adquieran conocimientos culturales y hechos importantes relativos al país de la nueva lengua destruyendo las barreras y diferencias de

comunicación que existan entre ambos y creando planes integradores que hagan más fácil la comunicación.

Si nos fijamos en las declaraciones sobre el MCER, vemos que

El MCER establece las bases para una política lingüística relativa a la enseñanza y aprendizaje de lenguas común dentro de Europa, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje. Los seis niveles de referencia de competencia lingüística que describe (A1, A2, B1, B2, C1, C2) se han convertido en los parámetros que sirven de guía para las actividades de enseñanza de lenguas incluso fuera de las fronteras europeas. Esta obra constituye la base común en Europa para todos los agentes implicados en el aprendizaje y enseñanza de lenguas: autores de materiales, diseñadores de cursos, formadores de profesores, evaluadores, autoridades educativas, profesores y alumnos. Se trata, en definitiva, de un instrumento que facilita un aprendizaje reflexivo y autónomo. (Jiménez – Martínez y Mateo, 2011, p.159)

O como nos dice Saura (2018)

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es una parte fundamental dentro del Consejo de Europa. Es donde se han establecido los niveles dentro de la enseñanza de idiomas en Europa. Estas escalas van desde el A1 (nivel más bajo) al C2 (maestría). Este marco está siendo de gran utilidad como fuente de consulta en la creación e implementación de nuevos diseños curriculares. (Saura, 2018, p. 516)

Lo que se persigue con el MCER es impulsar la movilidad entre los países de la Unión Europea, creando un “idioma común” con el que todos nos podamos comunicar e intercambiar culturas y mejorar las relaciones laborales (Parrilla, 2017).

En cuanto al “Portfolio Europeo de las Lenguas” (en adelante, PEL) publicado, como el anterior, por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, Parrilla (2017) nos dice que “tiene como meta final el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida buscando facilitar la movilidad europea y la comprensión, el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos europeos”.

Para Jiménez-Martínez y Mateo (2011) el concepto del aprendizaje reflexivo y autónomo se desarrolla en el PEL, explicando que se trata de un “documento de reflexión y autoevaluación en el que los aprendices de lenguas pueden registrar de forma guiada su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas”. Tanto el Marco Común como el Portfolio se convertirán en herramientas fundamentales dentro de la política lingüística del Consejo de Europa.

No obstante, si hay un término que se puede destacar cuando se habla de enseñanza bilingüe, ese es el Programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), CLIL (Content and Language Integrated Learning) en inglés. “El método CLIL consiste en la enseñanza de un contenido curricular a través de una lengua distinta a la que normalmente se utiliza” (Marsh, 1994, citado en Saura 2018).

Se puede decir que es un sistema que pretende el aprendizaje de un idioma mediante el estudio de otras asignaturas. Integra el estudio de los contenidos curriculares y el de las lenguas extranjeras a la vez, mientras potencia el desarrollo de las lenguas que se emplean para la instrucción curricular. Como ya se ha nombrado antes, el fenómeno de la globalización ha hecho que el aprendizaje de las lenguas extranjeras se implemente desde la Educación Primaria (Saura, 2018) y que ésta haya supuesto uno de los cambios más importantes en Europa durante las últimas décadas en lo que a la enseñanza de las lenguas extranjeras se refiere, debido, como podemos ver al consultar los resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE (disponible en la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, 2019), al impacto económico, social y cultural que ha supuesto la implantación de programas bilingües en diversos países del continente.

Tal y como nos dice Barrantes (2020), el término CLIL fue empleado por primera vez en el año 1994 por David Marsh, quien lo utilizó para describir una corriente que defendía que se producía un mayor éxito a la hora de aprender lenguas extranjeras en materias comunes no relacionadas con los idiomas. Marsh también es citado por Parrilla (2017) cuando nos dice que el concepto CLIL es descrito por este autor como “una aproximación que puede referirse al lenguaje, el conocimiento intercultural, el entendimiento, las capacidades, la preparación para la internacionalización y la mejora de la educación por sí misma”.

El primer texto relacionado con CLIL se expone en 1995, conocido como Resolución del Consejo de 1995, que trata de “fomentar métodos innovadores y, en particular, la enseñanza de una lengua extranjera. Clases en las que se imparta una enseñanza bilingüe, de asignaturas distintas de las lenguas” (Eurodyce 2006, p.8, citado en Martínez 2013, citado en Saura, 2018).

Es de nuevo Parrilla (2017) quien nos dice que, como apuntan Coyle, Hood y Marsh (2010), “CLIL es una metodología con un enfoque educativo doble centrado en que un idioma diferente al materno se use para el aprendizaje y enseñanza del contenido de una materia”. Para Parrilla (2017), el que algunas asignaturas que se basan en contenidos se estudien en lengua extranjera hace que este programa de educación bilingüe sea muy completo, por tanto, la materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender.

Otra característica de esta metodología es que permite implementar un enfoque más inclusivo de la enseñanza porque, como apunta Barrantes (2020), puede servirse de todo tipo de recursos materiales o digitales como “las TIC, gamificación, *flipped classroom* o ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)”. Así, el uso de este tipo de recursos puede enriquecer en gran medida la experiencia en el aula, y el docente que utiliza la metodología AICLE tiene que ser flexible y estar abierto a incluir en sus clases todo aquello que las nuevas tendencias educativas pueden aportar al aprendizaje, y que aportan un contexto más variado y rico para la autonomía y la interactividad del alumno.

Como dice la autora, “el principal reto es que la comunidad educativa integre la necesidad de un bilingüismo activo y bien aplicado en la educación actual, de forma que no sólo se enseñe Historia en otra lengua, sino que la Historia se ‘viva’ en ese idioma” (Barrantes, 2020).

De esta manera, se están logrando grandes progresos en la implantación de la metodología AICLE en los centros educativos, sin olvidar que una pieza fundamental en este proceso son los profesores, que han de contar con una sólida formación.

En relación a los factores, son varios los que han influido en el modelo de enseñanza bilingüe en Europa, siendo la cuestión migratoria uno de los más destacados. Muchas son las causas que pueden explicar la migración, desde cuestiones de seguridad y demográficas hasta violaciones de los derechos humanos, pobreza o cambio climático.

Como nos dice el Parlamento Europeo (2023) al explorar las causas de la migración en la Unión Europea (en adelante UE), la mayoría de los no nacionales procedían de fuera de la UE. Para definir este fenómeno nos dice que “la migración es el desplazamiento de personas de un lugar a otro para establecerse en un nuevo emplazamiento”.

La migración puede estar motivada por diversos factores como pueden ser los económicos (buscando mejores salarios, elevar el nivel de vida o mejores oportunidades de empleo), los sociopolíticos (huir de conflictos armados, de persecuciones étnicas, religiosas, raciales o políticas y culturales) y también medioambientales (escapar de desastres naturales como huracanes, inundaciones, terremotos o cambio climático).

En muchos países de la Unión Europea, como nos dice Cabello (2017) en *El Correo de Andalucía*, la enseñanza bilingüe en los centros públicos tiene como objetivo la integración de la población extranjera o la necesidad de colaboración en zonas limítrofes o fronterizas. En el programa Educación y Formación 2010 desarrollado durante el Congreso Europeo de Barcelona de 2002 por el Consejo y la Comisión Europea, las metas a conseguir eran mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación de los estados miembros y que todos los ciudadanos tuvieran acceso a la educación y la formación.

Como objetivos específicos de trabajo se resaltan “la mejora de la formación del profesorado, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y hacer un aprendizaje más atractivo, entre otros” (Cabello, 2017).

A continuación se van a analizar diferentes métodos educativos llevados a cabo en Luxemburgo, Alemania y Reino Unido para la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándonos en puntos como el marco legislativo de educación, el sistema escolar, la evaluación y la formación de los docentes.

Se han seleccionado esos países dada su relevancia en el continente europeo o su relación directa con el bilingüismo y el plurilingüismo, al considerar la información relacionada con ellos más relevante o llamativa que en otras naciones.

LUXEMBURGO

Este país, según el análisis de los resultados obtenidos por el Eurobarómetro, destaca por ser el de mayor número de ciudadanos capaces de hablar diferentes lenguas, muy por

encima de la media europea, tal y como nos dice Benavent (2014). Queda claro pues que su política educativa bilingüe se desarrolla y se extiende a varios idiomas; es una educación en múltiples lenguas.

De nuevo Benavent (2014) cita a García (2009), cuando dice que Luxemburgo es uno de los países con mayor experiencia en educación bilingüe al haber desarrollado un sistema educativo trilingüe. En la actualidad el inglés es cada vez más demandado al haber alcanzado estatus de lengua franca y ser el idioma de los recursos digitales (en adelante, TIC).

El proceso es el siguiente: el luxemburgués, lengua nacional, es utilizado sobre todo en la comunicación oral ya que es la lengua materna de la población (elemento diferenciador de su identidad). Al empezar el proceso educativo, a los niños se les enseña el luxemburgués, pero los profesores van introduciendo el alemán en las clases durante el proceso de lectoescritura ya que son dos idiomas muy afines. Ya al final de la Educación Primaria, que va de los seis a los once años, se introduce el francés como lengua de estudio, pasando a ser utilizado como medio de instrucción en Educación Secundaria. Por lo tanto, en un principio los idiomas que predominan son el luxemburgués y el alemán, mientras que el francés adquiere relevancia al final de los estudios.

Lebrun y Baetens Beardsmore (1993), citados por Benavent (2014) enunciaron que el éxito del modelo educativo lingüístico luxemburgués se debe a las particulares características del mismo, siendo este complejo sistema el resultado de una decisión política basada en motivos económicos, culturales y políticos. Como el país es pequeño, las tres lenguas se usan para diferentes tareas por sus ciudadanos y, mientras el luxemburgués lo hace por razones de identidad, tanto el francés como el alemán se usan para relacionarse con sus vecinos. Este trilingüismo es aceptado por los ciudadanos y los maestros están perfectamente cualificados en los tres idiomas ya que ellos mismos han pasado por este mismo sistema educativo. Según el portal de la Universidad Pública de Navarra (s.f.) referente al proyecto Tel21 “casi el 100% de la población es trilingüe”.

En referencia al programa de bilingüismo aplicado en Luxemburgo cabe decir que el modelo bilingüe educativo es el *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), con bastante antigüedad en el sistema ya que son varias las generaciones que han estudiado aplicando este modelo; la etapa educativa de introducción del modelo bilingüe se

corresponde con el inicio del alumno en el sistema educativo, mientras que el ámbito de aplicación del programa de bilingüismo es de carácter general en todo el territorio y la exposición en horas de clase con instrucción en lengua extranjera llega a las 189 (Benavent, 2014).

En cuanto al profesorado,

en lo relativo a la captación de los profesores de lengua extranjera para impartir asignaturas no lingüísticas en la lengua de su modalidad, destacar que según el *European Survey on Languages Competences* (ESLC), los profesores deben indicar si están capacitados únicamente para dar clases en materia lingüística, o si también lo están para hacerlo en materias no lingüísticas en la lengua extranjera de su especialidad. Las estadísticas de Eurydice muestran que, aproximadamente el 50% se encuentran capacitados para realizar ambas labores. (Benavent, 2014)

En las aulas y el día a día del país y el sistema educativo luxemburgués, un estudio realizado por Kirsch y Aleksic (2021), demuestra que el multilingüismo es una realidad, ya que la mayoría de residentes hablan esos tres idiomas, conociendo incluso otros en menor medida, como podrían ser el inglés y el castellano. Esto se debe a que los tres idiomas principales son utilizados casi diariamente, al valorarlos como un aspecto positivo y enriquecedor. De entre todos los idiomas, el francés es indicado como el más empleado a la hora de realizar actividades orales y escritas, seguido por el propio idioma de la nación, el luxemburgués.

Finalmente, tal y como indica el estudio de estos autores, este nivel en lo que a idiomas se refiere es impulsado también por la amplia colaboración de los educadores con los padres, quienes son invitados en muchas ocasiones a realizar o participar en algunas actividades de idiomas realizadas en los colegios y quienes se transmiten información relevante continuamente.

ALEMANIA

La educación bilingüe en Alemania surge a principios de los años 60 del siglo XX con el Tratado de Amistad Franco-Alemán que, como nos dice Benavent (2014) “incluía entre sus objetivos el de incrementar el número de estudiantes franceses que estudiaran alemán y viceversa”. Para Saura (2018) “en zonas limítrofes como las que hay entre Francia y

Alemania, el método CLIL se focaliza en compartir ambas lenguas pertenecientes a esos países”. El idioma extranjero más estudiado es el inglés, seguido por el francés y, a mayor distancia y dependiendo de los flujos migratorios, otros como el italiano, el ruso, el español, etc.

1990 fue una fecha clave para Alemania porque volvieron a unirse las dos repúblicas separadas tras la Segunda Guerra Mundial y fue entonces cuando se reordenó su sistema educativo al amparo del Ministerio de Ciencia y Educación (Bernal-Moreno 2014 y Martínez-Losa, 2015).

Como apunta Cabello (2017) en *El Correo de Andalucía* “en el sistema de educación alemán la definición del currículo escolar depende de cada Länder” que son cada una de las dieciséis entidades territoriales en las que desde 1990 se divide la República Federal de Alemania, son estados federados. Martínez-Losa (2015) nos dice que según el estudio más actualizado de ‘ERYDICE’ (2015) sobre la educación en Alemania, la enseñanza de la lengua extranjera obligatoria, está presente en todos los Länder del país. En la mayoría de ellos se establece a partir de 3º y 4º de “Grundschule”, que se corresponde con la Educación Primaria.

El sistema educativo en Alemania según Íñiguez Hernández (2010), citado por Bernal-Moreno (2014) “se organiza en las siguientes fases o períodos: Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria I y II, englobando en esta segunda etapa a la formación Profesional y Enseñanza Universitaria”

La Educación Preescolar o Infantil, tal y como vemos en Martínez-Losa (2015), según datos de la “Red Eurydice” (2015) para Alemania, se divide en dos etapas: una en la que los niños son atendidos hasta los 3 años llamada Kinderkrippen que no es gratuita ni obligatoria, y otra denominada Kindergarten a la que asisten los niños desde los 3 hasta los 5 años. Se corresponde con la Educación Infantil en España y no es una enseñanza obligatoria ni tampoco está reglada, de ahí que no exista una normativa en cuanto a materias a cursar ni a horarios.

La enseñanza en lengua extranjera, a pesar de no existir un currículo específico, comienza en esta etapa y la evaluación consiste en observar el desarrollo del alumno. “La tendencia es fomentar las competencias orales en esta etapa, sobre todo en niños de familias inmigrantes para conseguir su total integración” (Bernal-Moreno, 2014). El modelo de

educación bilingüe aplicado es CLIL (Content and Language Integrated Learning) y se introduce de manera lúdica (Benavent, 2014).

La Educación Primaria (Grundschule), va desde los 6 hasta los 10 años, aunque, como depende de cada Estado Federado, en algunos como el de Berlín se prolonga hasta los 12, y es de carácter obligatorio. Como apunta Benavent (2014) algunas escuelas introducen ya, al comienzo de la etapa, una lengua extranjera que se sigue dando de manera lúdica y fomenta la expresión oral, pero es a partir de los cursos de tercero o cuarto (8 o 10 años) cuando se consolida la lengua extranjera como asignatura. De esta manera, “como muy tarde, en 3º los alumnos deben haber aprendido a leer y escribir en la lengua extranjera” (Cabello, 2017).

Además, se da prioridad a la enseñanza en la lengua materna del alumno como base de la enseñanza bilingüe, en tanto que la enseñanza en lengua extranjera se imparte en materias específicas con el fin de que sea un aprendizaje intercultural del país de la lengua extranjera (Benavent, 2014). Según esta misma autora, tomando datos de Eurydice, las horas de exposición de los alumnos a la lengua extranjera por año son 57 y el porcentaje de profesores cualificados para enseñar una asignatura no lingüística en lengua extranjera es de alrededor del 50% (Benavent, 2014).

En cuanto a este último tema, *El Correo de Andalucía* indica que en el sistema educativo alemán:

los profesores han de tener cualificación en el idioma extranjero y en la materia que imparten, así como en diferentes metodologías didácticas. El hecho de que en Alemania los profesores deban estar cualificados para enseñar como mínimo dos materias, posibilita que exista un número importante de profesores con formación en una asignatura específica y en un idioma extranjero. (Cabello, 2017)

Para Martínez-Losa (2015) un punto a destacar es que la mayoría de los profesores en Alemania han estado en algún momento en un país de lengua inglesa y es común que los alumnos lo hagan antes de comenzar la universidad, lo que hace que puedan entrar en contacto con la lengua en contextos reales.

En cuanto a la evaluación, “en primero y segundo consiste en la observación de los procesos de aprendizaje, en tercero se introducen las pruebas escritas y se entregan

boletines con calificaciones por asignaturas dos veces en el curso” (Bernal-Moreno, 2014).

Después de estas etapas, la educación alemana comienza a ramificarse y en opinión de Martínez-Losa (2015) “las calificaciones serán el detonante del rumbo que tomarán los alumnos, muy importante para su futuro. En ocasiones, los profesores o la escuela no toman la decisión final, sino que el deseo de los padres es un gran detonante”.

Además,

el acceso a la Educación Secundaria se regula de distinta forma en cada estado. La decisión de la promoción del alumno en función de su rendimiento y capacidades depende en algunos estados del equipo educativo, en otros de los padres, y en algunos debe existir un acuerdo entre ambas partes. (Bernal-Moreno, 2014)

Por este motivo, el final de la etapa de Grundschule resulta, según Martínez-Losa (2015), agobiante y decisiva.

No obstante, tras investigar sobre la aplicación de la teoría en la práctica, se ha podido comprobar cómo, según Oberdorfer (2016), en la realidad actualmente Alemania no se presenta como un país bilingüe, ya que la mayoría de jóvenes alemanes hablan inglés de forma aceptable pero en ámbitos escolares o planeados, a la hora de realizar actividades de escucha o redacción contextualizadas, dejándolo de lado en casos reales. Por lo tanto, tal y como enuncia el autor, es cierto que se han dado los primeros pasos para lograr una enseñanza bilingüe, natural e inclusiva, pero todavía le quedan mejoras para que ésta se convierta en una realidad.

REINO UNIDO

El elevado número de personas que hablan inglés fuera del Reino Unido sumado a diversos factores tanto culturales como históricos, han hecho que en su sistema educativo la enseñanza de las lenguas extranjeras no haya sido algo prioritario, no considerándola una asignatura importante en ningún tramo educativo. Sin embargo, a partir de 2014, el Departamento de Educación del Ministerio de Educación Británico ha introducido las lenguas extranjeras en el currículo de Primaria. Esta obligatoriedad está influyendo en el crecimiento y la estabilidad del estudio del español, entre otras lenguas.

Como nos dicen en el informe elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2018) ‘El mundo estudia español’, referente al Reino Unido,

la educación bilingüe y el enfoque metodológico CLIL/AICLE tienen aún escasa implantación, con excepción de la más extendida experiencia de las escuelas con galés e inglés como lenguas vehiculares. Algunas iniciativas recientes están intentando atraer la atención hacia las posibilidades de la enseñanza bilingüe, tras el éxito de las experiencias europeas. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p. 474)

Según el centro Salminter, acreditado por el Instituto Cervantes, el *British Council* y el *British Academy*, en el Reino Unido, han puesto en marcha un proyecto que ha dado lugar a que una comisión parlamentaria lidere una iniciativa para establecer una estrategia nacional con el fin de apoyar el aprendizaje de idiomas. Dentro de los objetivos planteados por el Gobierno destaca el de conseguir que el 95% de los alumnos británicos se examinen de algún idioma en 2025.

En cuanto al español, tanto en Inglaterra como en Gales e Irlanda del Norte, tradicionalmente siempre había sido la tercera lengua extranjera en el sistema educativo tras el francés y el alemán. Sin embargo, a partir de 2004, mientras estos dos últimos comenzaron a descender, el español se mantenía y comenzaba a subir, llegando a sobrepasar al alemán desde 2010, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria (GCSE) como en el Bachillerato (A-level).

Una serie de factores han contribuido a esta consolidación del español como segunda lengua extranjera de estudio en el sistema educativo, tal y como apunta el informe sobre el Reino Unido previamente citado:

La percepción del español como una lengua global, el elevado número de británicos que viajan a España y la valoración del español como una lengua de futuro que puede favorecer la empleabilidad de los jóvenes y la actividad comercial y empresarial internacional han contribuido a su creciente popularidad. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p. 479)

También la motivación por aprenderlo que conlleva el turismo en España, con 18,5 millones de visitantes británicos en 2017, su percepción como una lengua global y de

futuro, la creciente importancia comercial y económica de América Latina y el incontestable aumento del español en los Estados Unidos ha influido en el incremento de la importancia de la lengua.

Finalmente, este aumento se ve influenciado por la percepción de la mayor facilidad del español tanto por el vocabulario como por la correspondencia entre la pronunciación y la ortografía en ambas lenguas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p.479).

Según dicho informe, a pesar de que la popularidad del español no deja de crecer, en la realidad muchos centros educativos tienen problemas para que sustituya al francés o al alemán debido a la escasez de profesorado debidamente preparado. Esta ventaja del francés es lógica porque, como ha sido la lengua extranjera mayoritaria en el sistema educativo, la mayoría de los profesores tutores de Primaria tienen conocimientos en este idioma (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p.480).

El currículum escocés, como nos dice el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) sobre el Reino Unido, recomienda introducir una lengua extranjera en Primaria, aunque en la práctica no se estudian lenguas en esa etapa. En Secundaria Obligatoria las lenguas se estudian como materias independientes en los dos primeros cursos (12 y 13 años); en los dos años siguientes se incluyen en un módulo llamado *Language and Communication*. La lengua más estudiada es el francés, seguida del alemán. El español ocupa la tercera posición, aunque es la única lengua que no pierde alumnos en las pruebas externas y es la que más sube en primaria.

Según otras fuentes, como el informe de ‘El mundo estudia español’ previamente mencionado referente al Reino Unido (2018): en Escocia, en el año 2008, el español adelantó al alemán, consolidándose como segunda lengua extranjera en sus centros educativos, de tal manera que “representaba un 19%, cifra que se ha elevado al 33% en 2018. En *Advanced Higher* en ese mismo período ha pasado de representar el 16% al 35%” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p.480).

Siguiendo dicho informe, los alumnos españoles que deciden ampliar su formación en el Reino Unido o los alumnos de ese país que optan por estudiar español como asignatura bilingüe, así como los profesores que deben impartir dicha asignatura, pueden acudir a diversos organismos para recibir toda la asistencia y ayuda que crean necesaria. Entre

éstos encontramos al Instituto Cervantes, que tiene sede en tres ciudades: Londres, Leeds y Mánchester o a la Consejería de Educación, adscrita a la Embajada de España en Londres y que depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional, encargada de coordinar todos los programas educativos puestos en marcha por el Ministerio que se están desarrollando en el Reino Unido y que también dispone de tres sedes, la central de Londres y las de Edimburgo y Mánchester (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p.481).

Dependiente de esta Consejería de Educación, encontramos el Instituto Español Vicente Cañada Blanch de Londres en el que estudian unos 500 alumnos de entre cuatro y dieciocho años pertenecientes, en su gran mayoría, a familias mixtas hispano-británicas, en el que se les enseña el sistema educativo español mediante un currículo bilingüe español-inglés. También está presente la Agrupación de Lengua y Cultura Española de Londres, que en horario extraescolar se encarga de mantener la competencia cultural y lingüística en español de los alumnos que asisten a sus clases; como dice el informe: “La agrupación proporciona enseñanzas a niños y niñas de siete a diecisiete años de edad que, estando escolarizados en el sistema británico, poseen la nacionalidad española o son hijos de españoles” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p.483).

De dicha Consejería también depende, en colaboración con el British Council que lo gestiona por parte británica, el programa de Auxiliares de Conversación, mediante el cual se ofrece apoyo y formación a los mismos. Aunque la mayoría de estos auxiliares están destinados en centros de Secundaria, cada vez adquieren más relevancia a la hora de introducir el español en Primaria, siendo de gran apoyo tanto para el profesorado como para la elaboración de recursos

Otros programas que ofrece la Consejería de Educación dada la creciente demanda para aprender lengua española en los centros educativos británicos son el Programa de Profesores Visitantes, las Secciones Españolas, los Centros de Recursos. La formación de profesores y diversas publicaciones o programas de promoción del español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, pp. 485-486).

Aunque se ha podido comprobar que la mayoría de países de Europa disponen de modelos y métodos bilingües similares, siendo el más habitual el método CLIL o AICLE, sí que se observa cómo el idioma o la importancia del bilingüismo varían. Se dice esto porque,

mientras que en Luxemburgo se encuentra un sistema trilingüe en el que las lenguas suponen un pilar fundamental para la Educación, en Alemania el bilingüismo todavía tiene camino por recorrer hasta convertirse en una realidad total. Finalmente, en el Reino Unido sí que se puede ver cómo, a pesar de no implementar el modelo AICLE de forma general, el bilingüismo ha ganado importancia, destacando el aprendizaje del francés y el castellano, al ser el inglés la primera lengua del país.

1.4 Modelos que se implementan en España

En España, la gestión de la administración educativa está centralizada desde el Ministerio de Educación que establece unas pautas generales para todo el territorio nacional, pero la gestión del sistema educativo corresponde a las comunidades autónomas. Así, como nos dice Saura (2018), el método CLIL se está desarrollando con el respaldo de las autoridades educativas de las distintas comunidades autónomas, ya que son esas las que rigen el funcionamiento de los centros educativos de cada una de las comunidades, a pesar de que exista un marco de referencia común para todas.

De acuerdo con la modalidad lingüística de cada comunidad, se pueden establecer dos tipos de contextos en los que se desarrolla el método CLIL en España: las comunidades monolingües en las que el español es la lengua oficial, y las bilingües donde el español y la lengua regional son cooficiales. Pero hay que recordar que, como nos dicen Terinova y Westall (2015) citados por Noriega (2021),

CLIL es una metodología pedagógica en la cual el idioma y el contenido de la materia se aprenden de manera combinada. El término genérico CLIL / AICLE describe cualquier actividad de aprendizaje en la que el idioma es utilizado como herramienta para aprender una nueva materia o tema. (p.5)

En España, en cuanto a legislación en educación bilingüe, como indican Guadamillas y Alcaraz (2017), los programas bilingües de inglés-español en centros públicos tienen su origen en el convenio de colaboración firmado entre el Ministerio de Educación y el Consejo Británico en 1996. La última renovación se llevó a cabo en 2013 que se completa con las adendas suscritas en 2016 (Adenda al convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas, 2016, y Boletín Oficial del Estado, 2020).

El aprendizaje de una segunda lengua se introduce en el segundo ciclo de educación infantil y continúa a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Depende de cada comunidad autónoma que la carga lectiva en esta etapa suponga entre dos y cuatro horas semanales, impartidas siempre por un maestro especialista. Así, como nos dicen Benavent (2014) y González (2017), “Adquirir ‘una competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (LOMCE, art.7) es la finalidad última que se persigue a través de su enseñanza”.

Como norma general, Doménech (2014) indica que en casi todas las comunidades autónomas, el nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) exigido al profesorado encargado de impartir las materias no lingüísticas, CLIL, en Educación Infantil y Primaria, es el B2. Estos profesores cuentan en ocasiones con la ayuda en el aula de Auxiliares de Conversación nativos que realizan una importante labor tanto como modelos de corrección lingüística como de transmisores de la cultura de sus países de origen.

A continuación se analiza el caso de las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Castilla y León, Madrid y Comunidad Valenciana. Se han seleccionado estas comunidades porque, a pesar de que en la actualidad todas las CCAA tienen sistemas bilingües, las elegidas destacan por algún motivo, como es el caso de las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana, que más allá de ser comunidades bilingües son plurilingües, al tener una lengua cooficial junto al castellano.

ANDALUCÍA

El plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía fue aprobado en el año 2004 en el marco de los objetivos europeos de política lingüística y estuvo vigente desde 2005 hasta 2008. El programa se iniciaba en el nivel de Infantil mediante un primer contacto con el idioma, incrementándose paulatinamente, a lo largo de Primaria, el número de horas semanales de clase hasta llegar al 50% del currículo. Se utiliza la metodología CLIL y a partir de quinto de Primaria existe la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera (Benavent, 2014).

Será en 2011, mediante la Orden del 28 de junio, cuando se regule la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la comunidad autónoma de Andalucía con el Programa de

Centros Bilingües cuyo objetivo es la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas o materias del currículo en dos lenguas, la materna (L1) y una lengua extranjera (L2) en la que se impartirá el cincuenta por ciento de dichas materias y que pasa a ser una lengua instrumental de aprendizaje, vehicular y paralela a la materna, que sigue siendo la de acogida y, por lo tanto, no se invalida (Junta de Andalucía, 2011).

Como especifica la Consejería de Desarrollo Educativo de la Junta de Andalucía (2024) en su portal oficial refiriéndose a la misma orden (Orden de 28 de junio de 2011), “los centros bilingües promueven la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (metodología AICLE)”.

Así, la finalidad principal de la educación bilingüe es el fomento del plurilingüismo y la diversidad lingüística mediante el uso del método natural de inmersión lingüística basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral. Se consideran centros plurilingües los centros bilingües que incorporan el aprendizaje de determinadas áreas o materias en una segunda lengua extranjera (L3), tal y como indica el portal oficial de la Junta de Andalucía (2011).

En Andalucía, el nivel del Marco de Referencia exigido al profesorado encargado de impartir las materias no lingüísticas es el B2. Estos profesores cuentan con la ayuda en el aula de auxiliares de conversación nativos (Junta de Andalucía, 2024).

ARAGÓN

Esta Comunidad Autónoma fue

una de las pioneras en la implantación del plurilingüismo, dado que ya en el año 1999 el Gobierno de Aragón asumió el Programa Currículo Integrado español-inglés que se venía desarrollando desde el año 1996 y lo amplió a español-francés y español-alemán. (Benavent, 2014)

Este programa experimental estuvo vigente hasta el curso 2014-15, cuando se aplica la Orden de 14 de febrero de 2013 de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón donde se regula el programa integral de bilingüismo en

lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA), que incluye dos modalidades de bilingüismo, tal y como apunta Benavent (2014):

Currículum CILE¹, por el que optan los centros educativos que imparten solamente una materia en lengua extranjera. Este programa se inicia en Educación Infantil y la carga lectiva en lengua extranjera debe ser como mínimo del 20% del horario lectivo.

Currículum CILE², al que se incorporan aquellos centros educativos que imparten como mínimo dos asignaturas en lengua extranjera. También se inicia en Educación Infantil y el horario lectivo impartido en lengua extranjera será del 30%.

Se puede optar, se haya elegido cualquiera de los dos modelos, por participar en programas para la Potenciación de Lengua Extranjera (POLE) (Benavent, 2014).

También establece el Gobierno de Aragón, en su Orden del 10 de marzo de 2014, que el profesorado seleccionado para impartir clases en programas bilingües deberá tener un nivel de B2 en la lengua europea de la sección. Según nos dicen Guadamillas y Alcaraz (2017), en dicha Orden se indica que el título acreditativo de Magisterio en Educación Primaria con la especialidad de lenguas extranjeras, la diplomatura en una Escuela Oficial de Idiomas o el graduado en Filología Inglesa serán titulaciones equivalentes a ese nivel B2.

Será a partir del curso 2017-18 cuando se desarrolle el programa de enseñanza bilingüe en los centros docentes públicos de la comunidad autónoma de Aragón que imparten enseñanzas en las etapas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria denominado Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística en Lenguas Extranjeras (Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT – Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón).

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, aprobó *el Modelo BRIT-Aragón* mediante la Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo. Según dicha orden, este modelo:

debe dar respuesta a las necesidades de formación del alumnado con el objetivo de favorecer y desarrollar la competencia comunicativa necesaria en lenguas

extranjeras para alcanzar el nivel competencial B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al finalizar su escolarización obligatoria. (artículo 3, Fines, de la Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo)

En relación a la estructura del Modelo BRIT-Aragón,

serán los centros docentes los que establezcan en su Proyecto Educativo que en el segundo ciclo de Educación Infantil y en las etapas obligatorias, el alumno recibirá un porcentaje como mínimo del 35% de su formación en lenguas extranjeras, así como incluir actividades complementarias en dichas lenguas que se crean necesarias. (Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo)

También serán los centros docentes los que podrán seleccionar, por medio del Itinerario Bilingüe (en adelante, IB), qué materias consideran más interesantes para ser impartidas en la lengua extranjera en cada uno de los niveles de la etapa educativa (artículo 5, Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo). Este Itinerario Bilingüe formará parte de la oferta educativa, del Proyecto Educativo y del Plan de Competencia Lingüística del centro. Si el Itinerario Bilingüe elegido se desarrolla en lengua inglesa, el centro de Educación Primaria debe tener implantada la anticipación de la segunda lengua extranjera cuando el alumnado que cursa el IB alcance el quinto nivel de la etapa.

En cuanto a los criterios y objetivos en competencia lingüística en la lengua extranjera, en el segundo ciclo de Educación Infantil se realizará un acercamiento afectivo al idioma que permita la progresiva comprensión oral del alumnado, centrándose en una pronunciación y unos contenidos adecuados y relacionados con el resto de áreas de conocimiento del ciclo. En la etapa de Educación Primaria, el Modelo BRIT-Aragón (artículo 17.2 de la Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo) tiene como objetivo que el alumnado disfrute de situaciones de aprendizaje en la lengua extranjera que le permita alcanzar lo siguiente:

- a) Comprender frases, mensajes breves y el vocabulario más habitual sobre temas conocidos y de interés personal.
- b) Leer textos sencillos con ideas comprensibles y próximas al alumnado.
- c) Establecer la comunicación en tareas habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos, realizando intercambios sociales muy breves.

- d) Utilizar expresiones y frases con términos sencillos para su familia y otras personas sobre temas de su realidad más cercana.
- e) Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.

En este Modelo BRIT se considera fundamental la mejora de la competencia oral de los alumnos en lengua extranjera, por lo que en Educación Infantil y Primaria, de una manera progresiva, se potenciará el apoyo y el asesoramiento lingüístico mediante docentes del cuerpo de maestros, especialistas en lengua extranjera, que dominen el idioma con un nivel competencial no inferior al C1 del MCER.

En Educación Infantil y Primaria las asignaturas en Lengua Extranjera serán impartidas por maestros de su ciclo correspondiente con la competencia lingüística exigida y que acrediten al menos un nivel B2 o por maestros especialistas en la lengua extranjera correspondiente.

Actualmente, este modelo se encuentra en 227 centros de la Comunidad Autónoma y en la mayoría de ellos la carga lectiva de la lengua extranjera es de alrededor del 35%, tal y como nos indica el Informe Autonómico sobre la supervisión y evaluación del Modelo BRIT - Aragón durante el curso escolar 2022/2023 de la Secretaría General Técnica Dirección de la Inspección de Educación (2023). Además, gracias a dicho informe podemos saber que los centros que cuentan con este modelo tienen un coordinador bilingüe que supervisa sus actuaciones y emplean un nivel impartido completo (en la gran mayoría de casos).

No obstante, tras analizar las conclusiones se puede observar cómo, a pesar de tener resultados óptimos y positivos, todavía quedan ciertas brechas que cerrar, pues no se le presta excesiva atención a los alumnos ACNEAE (Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y todavía hay una ausencia de recursos que se paliaría con aportaciones económicas o mejorando la coordinación entre docentes, aunque para ello sea necesario un tiempo del que tampoco se dispone en exceso (Secretaría General Técnica, Dirección de la Inspección de Educación, 2023).

ISLAS BALEARES

Ya en 2006, el gobierno balear, a través de la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación, reconocía que el dominio de las lenguas extranjeras era una de las principales

carencias de su sistema educativo, por lo que estableció como prioridad en su sistema educativo el estudio de las mismas, instando a multiplicar los esfuerzos para conseguir que los estudiantes utilizaran con fluidez al menos una primera lengua extranjera y a potenciar la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas extranjeras (Decreto 45/2016, de 22 de julio).

Tal y como indica el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), el Plan Piloto de Educación Plurilingüe se inicia en el curso 2012-2013 y va dirigido a centros sostenidos con fondos públicos. En él, tanto la lengua catalana como la castellana y la inglesa son objeto de enseñanza y aprendizaje en las áreas o materias lingüísticas correspondientes como herramienta para impartir el resto de áreas o materias.

Así nos lo dice la información cualitativa de la utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), donde también nos dice que “se considera una sección europea la utilización de una lengua extranjera como lengua vehicular de enseñanza de un área, materia o módulo no lingüístico a lo largo de una etapa educativa”.

En la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, se especifica, en cuanto al uso de las lenguas de enseñanza, que las administraciones educativas pueden diseñar e implantar sistemas donde se garantice la impartición de asignaturas no lingüísticas en las que se integren la lengua castellana y la lengua cooficial en cada uno de los ciclos y cursos de las etapas obligatorias para procurar que el alumnado domine las dos lenguas oficiales y tenga la posibilidad de incluir lenguas extranjeras (Decreto 45/2016, de 22 de junio).

El bilingüismo es considerado en esta ley como un valor básico para favorecer la convivencia y para aumentar las perspectivas de inserción laboral de los ciudadanos europeos, ya que la Unión Europea, en el ámbito internacional, dicta políticas que persiguen unos objetivos, en los que adquiere un papel primordial el dominio de lenguas extranjeras, entre los que destacan el desarrollo personal y económico, la cohesión social y la movilidad profesional.

A su vez, como indican Guadamillas y Alcaraz (2017), en relación con el Decreto 45/2016, de 22 de junio, la enseñanza de asignaturas o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera es de carácter voluntario, cada centro decidirá sobre la docencia en

lenguas extranjeras y se puede aplicar totalmente o parcialmente a una asignatura en la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y en un módulo de la Formación Profesional. Los centros educativos públicos pueden solicitar a la directora general de Formación Profesional y Formación del Profesorado la ampliación de la enseñanza en lenguas extranjeras a una segunda asignatura o módulo no lingüístico del currículum a partir del cuarto curso de la Educación Primaria.

El personal docente que imparta enseñanzas en una lengua extranjera en la educación primaria deberá acreditar estar en posesión del nivel B2 o superior del MCER de esta lengua, o estar habilitado. Por su parte, el auxiliar de conversación es una persona nativa que actúa como colaborador lingüístico y contribuye a favorecer y mejorar la competencia comunicativa en una lengua extranjera (Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa).

Según el estudio de Hispanohablantes (2023), el Proyecto Lingüístico del Centro (PLC) es un documento elaborado por los Centros Educativos con el fin de establecer las pautas para abordar el aprendizaje y uso de las distintas lenguas oficiales y curriculares; en este documento se establecen las directrices para guiar al profesorado del centro, al alumnado y a las familias para asegurar un desarrollo eficaz de las competencias comunicativas en cada una de las lenguas oficiales. También nos dice esta ley (Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa) que estas directrices estatales y comunitarias deben insertarse dentro del marco de las Illes Balears, una sociedad plurilingüe y pluricultural con dos lenguas oficiales: la lengua catalana, propia de las Illes Balears, y la lengua castellana.

En la práctica, según un *Estudio de los Proyectos Lingüísticos de los Centros Educativos de las Islas Baleares* (Hispanohablantes, 2023), se utilizan los Centros Educativos para conseguir que el catalán sea la única lengua utilizada por los alumnos de las Islas Baleares y se discrimina a todas aquellas familias que quieran utilizar el español. En todos los centros se establece que la lengua de comunicación utilizada para la impartición de las clases será el catalán, a excepción de las clases de Lengua Castellana e idioma extranjero. El español prácticamente desaparece en la Educación Infantil y Primaria. Además, se indica expresamente que los alumnos deberán comunicarse también con los profesores y el resto de los alumnos en catalán, independientemente del conocimiento de la lengua catalana que tengan.

Así, en la Educación Primaria e Infantil, se utilizará únicamente el catalán, iniciando a los alumnos a la lectoescritura también en lengua catalana. La lengua castellana, por considerar que la aprenderán de forma natural en su entorno inmediato, desaparece prácticamente del ámbito educativo siendo relegada a proyectos puntuales. En algunos centros establecen un máximo de 6-8 horas de lengua castellana a la semana.

El estudio de las lenguas extranjeras tampoco destaca dentro del programa educativo; según los datos que aportan, en Educación Primaria, durante los cursos 1º y 2º el catalán se imparte durante 17,25 horas a la semana (76,7%), el castellano durante 3 horas (13,3%) y el inglés durante 2,25 horas (10%). En los cursos de 3º y 4º de primaria las horas lectivas en catalán son 16,5 (73,3%), en castellano 3,25 (14,4%) y en inglés 2,75 horas (12,2%). Finalmente, durante los cursos de 5º y 6º las horas son 16 para el catalán, 3,25 para el castellano y 3,25 para el inglés (71,1 %, 14,4% y 14,4% respectivamente).

De este modo, se puede ver como realmente las lenguas están incluidas en el día a día de las aulas de manera muy reducida, ya que incluso en los cursos más elevados la enseñanza del inglés supone únicamente un 14'4%, igual que la del castellano, otorgándole prácticamente todo el protagonismo al catalán, idioma hablado por gran parte de la población de las islas.

CASTILLA Y LEÓN

En esta comunidad se desarrollan programas de enseñanza bilingüe o enseñanzas integradas de contenidos y lengua extranjera tanto en las etapas de Educación Infantil y Primaria como en ESO y Bachillerato.

Centrándonos en Educación Infantil y Primaria, nos encontramos con un programa llamado “Secciones bilingües” iniciado en el curso académico 2006-07 y regulado por la ORDEN EDU/6/2006 por la que se establece la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la comunidad de Castilla y León. En cuanto a las lenguas extranjeras que es posible estudiar, destaca el inglés, aunque también se incluyen francés, alemán, italiano, etc. (Junta de Castilla y León, s.f.).

En el entorno de la sección bilingüe se imparten clases en lengua extranjera de dos o tres disciplinas no lingüísticas, teniendo en cuenta que el total de horas impartidas en esa lengua no supere el 50% del horario total de los alumnos (Ministerio de Educación y

Formación Profesional, 2021). Con el fin de incrementar el número de horas a la enseñanza de dicha lengua extranjera, este horario se puede incrementar hasta dos horas a la semana (Junta de Castilla y León, s.f.).

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL) (Instituto Cervantes, 2002), los profesores que impartan enseñanzas en la lengua extranjera de la sección bilingüe tendrán que acreditar que poseen el nivel B2 o equivalente. Para colaborar en la tarea de la enseñanza del idioma extranjero, el profesorado contará con la ayuda de los auxiliares de conversación extranjeros, graduados y estudiantes universitarios en su último año académico, dando a conocer la cultura de su país y reforzando la destreza oral de los alumnos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Otro programa de enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera es el “Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council” de 1996 para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas como vuelve a indicar el Ministerio de Educación y Formación Profesional en su informe del año 2021. Lo que se pretende es desarrollar un programa bilingüe español-inglés desde una etapa temprana, centrándose sobre todo en la alfabetización de la lengua inglesa impartiendo un currículo que contempla de manera conjunta los planes de estudio español y británico (Junta de Castilla y León, s.f.).

El programa se inicia en el segundo ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La disciplina “lengua extranjera” se imparte en inglés, al igual que otras dos áreas o asignaturas no lingüísticas. También aquí los profesores tienen el apoyo de asesores lingüísticos (Junta de Castilla y León, s.f.).

COMUNIDAD DE MADRID

La iniciativa *Madrid Comunidad Bilingüe* (Servicios de Educación de la Comunidad de Madrid, 2024), con la que se pretende dotar a los alumnos de competencias comunicativas a través de otras lenguas, supone una seña de identidad de esta Comunidad para la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuatro son los programas que a través de esta iniciativa se dirigen a los centros educativos públicos:

- Programa Bilingüe español-inglés

- Programa de Secciones Lingüísticas en Francés y también en Alemán
- Programa Educativo Bilingüe o PEB (convenio MEFP-Comunidad de Madrid-British Council)

Mediante la información que proporciona la propia Comunidad de Madrid a través de su portal oficial dedicado a la comunidad bilingüe (Servicios de la Comunidad de Madrid, 2024), se puede decir que el programa de colegios bilingües se inició en 2004 y que se desarrolla en centros públicos de Educación Infantil y Primaria seleccionados por la Consejería de Educación. Al principio comenzaba en el primer curso de Educación Primaria, pero desde el curso 2017-2018 se extiende también al segundo ciclo de Educación infantil.

Los colegios que quieren ser bilingües tienen que presentar un proyecto educativo que debe contar con el apoyo del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar del centro. También han de impartir como mínimo un 30% del horario lectivo en lengua inglesa, por lo que, además del área Primera Lengua Extranjera: Inglés, se han de dar clases en inglés por lo menos en otras dos áreas del currículo de Educación Primaria, siempre y cuando no sean Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura (aplicando así la metodología AICLE explicada anteriormente).

El Programa Educativo Bilingüe o PEB (convenio MEFP-Comunidad de Madrid-British Council) se inicia en el 2º ciclo de Educación Infantil y se prolonga hasta el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, y consiste en impartir un currículo hispano-británico.

En cuanto al profesorado de la especialidad de inglés, la página de la Comunidad “*Madrid Comunidad Bilingüe*” (Servicios de la Comunidad de Madrid, 2024) nos dice que debe estar acreditado para poder impartir el currículo de inglés avanzado. Esta acreditación la puede obtener bien por estar en posesión de titulaciones específicas, o bien por la superación de una prueba de aptitud. Además, los docentes, deben estar habilitados para poder ejercer en centros bilingües; esta habilitación puede conseguirse por estar en posesión de titulaciones o certificados que acrediten un nivel de conocimiento equivalente al C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, o porque su lengua materna sea una de las incluidas en las convocatorias de habilitación lingüística (tendrá que superar tanto una prueba de destrezas docentes como realizar una entrevista en inglés) (Resolución conjunta de 27 de diciembre de 2023).

Finalmente, en los últimos años se ha incorporado la figura del auxiliar de conversación para apoyar al profesor en el aula, donde también divulgará la historia y la cultura de su país de origen, suponiendo una valiosa aportación cultural y lingüística para los alumnos.

COMUNIDAD VALENCIANA

Uno de los objetivos principales del sistema educativo valenciano es la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales (español y valenciano) y, al menos, en una lengua extranjera (mayoritariamente inglés). Para conseguir esta meta, el servicio educativo organiza este aprendizaje lingüístico a través de un Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural, como se señala en la página oficial de la Consellería de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana (2024).

Además, la Consellería de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana (2024), también indica que el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano se regula y promueve mediante la Ley 4/2018, que es la norma mediante la que se estructura la enseñanza y el uso vehicular de las lenguas curriculares. En ella se establece que todos los centros sostenidos con fondos públicos deben aplicar el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (en adelante, PEPLI). Será el centro el que debe concretar la aplicación de este programa de acuerdo con las necesidades del contexto socioeducativo y lingüístico con el fin de garantizar la adquisición de las competencias plurilingües e interculturales.

Las horas de cada área lingüística y de las áreas o materias en las que se utilice cada lengua determinan el tiempo mínimo destinado a los contenidos curriculares en cada lengua (valenciano, castellano y lengua extranjera). Así, en valenciano y castellano será del 25%, mientras que en inglés será entre el 15% (en Educación Infantil) y el 25% en Educación Primaria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023).

El Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural debe conseguir una serie de objetivos, que tal como nos dice la página oficial de la Consellería de Educación, Universidades y Empleo son, literalmente, los siguientes:

- Garantizar que el alumno adquiera una competencia plurilingüe: dominio oral y escrito del valenciano y del castellano, dominio funcional de una o más lenguas extranjeras, contacto con las lenguas propias de una parte del alumnado.

- Promover el interés y la curiosidad por las lenguas, conocimiento de su funcionamiento, perspectiva crítica sobre el uso social de las lenguas.
- Garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado y la integración en la sociedad valenciana a través del conocimiento y uso de las lenguas.
- Garantizar la normalización del uso social e institucional del valenciano dentro del sistema educativo. (Consellería de Educación, Universidades y Empleo, 2024)

En términos generales, se puede ver cómo, a pesar de contar con algunas características diferentes, la mayoría de comunidades autónomas siguen patrones similares en lo que a bilingüismo se refiere, aspecto que no llama la atención al pensar que todas las CCAA están reguladas por leyes generales comunes.

Así pues, como ejemplo se puede observar que el nivel más habitual exigido para los maestros es el de un B2 en la lengua extranjera a aprender y que la inclusión del nuevo idioma se suele realizar desde los primeros años de escolarización (Educación Infantil).

No obstante, es cierto que las principales diferencias se encuentran en aquellas comunidades autónomas con dos lenguas oficiales (como es el caso de las Islas Baleares o la Comunidad Valenciana), donde resulta más complejo compaginar la enseñanza de tres lenguas y, por lo tanto, el porcentaje de ellas se ve reducido.

Conclusión capítulo I

Para concluir con el Marco Teórico, a continuación se indican algunas conclusiones obtenidas por expertos en el tema, aportando sus principales opiniones y el porqué de las mismas.

Lo primero que hay que destacar, debido a la relación con la franja de edad en la que se ha centrado el marco teórico de este proyecto, es la opinión dada por Martín y Sánchez (2017), quienes consideran que “la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde edades muy tempranas es una tarea urgente e importante.” Puesto que, tal y como dicen las mismas, un nuevo idioma requiere de mucha dificultad y de un enfoque sintético de su enseñanza y aprendizaje. Por ello, continúan diciendo que es importante “aprovechar los periodos sensitivos con las características propias de su desarrollo cognitivo, afectivo e imaginario”, para conseguir “un enfoque holístico de los aprendizajes que resulte muy adecuado y efectivo”.

De igual manera, para Cummins (2002), el bilingüismo es un elemento positivo en la educación actual, ya que promueve la creatividad y el conocimiento de los estudiantes, pues se ven obligados a usar recursos que poseen en ambos idiomas. Asimismo, el autor considera que el hecho de ser bilingües les beneficia metalingüística e intelectualmente, ya que les hace resolver problemas empleando diversas estrategias de comunicación que de otra forma no pondrían en marcha.

En cuanto a Mateo, Bravo y Garvı́ (2017), consideran que gracias al incremento del bilingüismo en las últimas décadas, los estudiantes aprenden a desenvolverse mejor en su entorno tanto humano como digital (pues no se debe olvidar la importancia de las nuevas tecnologías en el mundo actual), demostrando su capacidad de integración socio – cultural y teniendo la oportunidad de participar de manera autónoma en contextos donde su lengua materna no sea el instrumento de comunicación y tengan que emplear la nueva lengua adquirida.

Sin embargo, estos autores alertan de la importancia de los docentes, pues para ellos su implicación en todos los proyectos bilingües hace que el dominio del inglés de los alumnos mejore, sobre todo si se produce una colaboración de toda la comunidad educativa, pues será lo que impulse un crecimiento lingüístico, personal y sociocultural todavía mayor.

Opinión más crítica es la de Herranz (2017), quien habla de la responsabilidad de las Autoridades Educativas, al alegar que se encuentran en un momento crucial, pues en España se están abriendo muchos centros bilingües y se está integrando la metodología CLIL, generando un cambio importante no solo para los propios colegios, sino también para la Comunidad Educativa en general. Por ello, para el autor es necesario que las autoridades sean capaces de “custodiar y dirigir con rigor esta nueva incorporación al Sistema Educativo si realmente quieren tener éxito”, ya que tal y como continúa diciendo, no es suficiente con el esfuerzo de las familias, los estudiantes y los maestros, también hace falta una implicación real por parte de quienes lideran este sistema.

Ası́ pues, para concluir con esta conclusión del marco teórico se incluye también una idea mencionada por este autor, quien indica que, teniendo en cuenta los tres elementos clave: buen inglés, número suficiente de sesiones, y recursos y otros elementos importantes, e incluyendo programas bilingües efectivos y actualizados a nivel nacional (adaptando la

legislación en caso de ser necesario), nos encontraremos ante un esquema más uniforme y eficaz en nuestro país en lo que a bilingüismo se refiere.

CAPÍTULO 2

2. MARCO NORMATIVO

Para abordar este apartado, se va a dividir su información en diferentes partes, se comenzará indicando las leyes, decretos y demás a nivel estatal, para pasar después al nivel autonómico. No obstante, se va a analizar únicamente la normativa actual y vigente, dejando de lado aquellos documentos que han permitido llegar hasta el lugar en el que se encuentra dicha normativa a día de hoy, incluyendo únicamente los que sean necesarios en la tabla final de las comunidades autónomas.

Por ello, a nivel estatal el primer marco normativo de referencia que encontramos en lo que a bilingüismo se refiere es el convenio del British Council, con el que

con el propósito de establecer una colaboración y cooperación mutuas en áreas y proyectos específicos, el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firmaron el 15 de junio de 1987 un Memorando de entendimiento en el marco del Convenio Cultural entre el Gobierno de España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, de 12 de julio de 1960. (Real Decreto 717/2005, de 20 de junio)

Tal y como se indica en el convenio del British Council de, en este caso, Aragón, “el presente Convenio tiene por objeto establecer un marco de colaboración entre el MEFP, el British Council y la Comunidad Autónoma de Aragón” (Resolución de 3 de marzo de 2021). Lo mismo ocurre con el resto de comunidades autónomas Bilingües de España.

En la actualidad este programa se inicia en el 2º ciclo de Educación Infantil y se desarrolla hasta el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. A día de hoy está implementado en 91 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 58 Institutos de Educación Secundaria, éstos además se encuentran repartidos en diez comunidades autónomas, incluyendo también las ciudades de Ceuta y Melilla (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2019).

Una vez mencionado el Convenio, es importante destacar la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

(en adelante, LOMLOE). En ella, la ley vigente actual, se indica la importancia de las lenguas en diferentes momentos, encontrando en su preámbulo la siguiente afirmación: “La ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud, planteamientos que son ampliamente compartidos por la comunidad educativa y por la sociedad española” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

Tras haber indicado los dos aspectos primordiales y básicos relativos a la legislación actual relacionada con el bilingüismo, a continuación se mencionan los Reales Decretos que también son importantes en el funcionamiento y la regulación del bilingüismo en las aulas del país.

En este caso, se va a comentar en primer lugar el Real Decreto relativo a la Educación Infantil y, posteriormente, el relacionado con la Educación Primaria.

En cuanto a la Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, es el encargado de establecer las pautas básicas (que luego son desarrolladas por las comunidades autónomas) de esta primera etapa. Así pues, en él se recoge la necesidad de integrar desde la etapa infantil la “competencia plurilingüe”, indicando textualmente que

en esta etapa, se inicia el contacto con lenguas y culturas distintas de la familia, fomentando en niños y niñas las actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. Se promueven de este modo el diálogo y la convivencia democrática. (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero)

Además, también se indica que

la riqueza plurilingüe del aula –y, en su caso, el aprendizaje de lenguas extranjeras– se convierte en un elemento de particular importancia, ya que favorece la exposición a lenguas distintas de la familiar de cada niño o niña, así como una aproximación a las mismas a través de interacciones y actividades lúdicas. (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero)

Estos aspectos entre otros tantos encontrados en dicho documento, dejan ver la importancia del bilingüismo desde los primeros años de escolarización del alumnado.

En el caso de la Educación Primaria, se encuentra el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

En él se puede observar una continuación de los aspectos lingüísticos ya introducidos en la etapa Infantil. Así pues, en lo relativo a la competencia plurilingüe se indica que:

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática. (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo)

Además, el perfil de salida de la etapa también da importancia a las lenguas, recogiendo algunos descriptores operativos que tratan de ellas como el relativo a la Competencia Plurilingüe 1 (CP1), que indica que al completar la Educación Primaria el alumno habrá de usar al menos una lengua además de la lengua familiar para responder a necesidades sencillas de manera adecuada; el CP2, que habla “de la necesidad de los alumnos de realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos.”; y el CP3, relacionado con el respeto por la diversidad lingüística de su entorno que es necesario tener al final de la etapa (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo).

Una vez analizados todos estos componentes, es necesario introducirnos en el siguiente nivel de concreción normativa, que en esta ocasión reside en las diferentes comunidades autónomas. Bajo estas líneas se podrá ver una tabla en la que se indican las leyes, decretos o normativas que rigen actualmente el bilingüismo de cada comunidad, o que han sido importantes para llegar a ese punto, condicionando sus sistemas de enseñanza.

Tabla 1

Legislación bilingüe de las diferentes Comunidades Autónomas

COMUNIDADES AUTÓNOMAS

LEGISLACIÓN RELACIONADA CON EL BILINGÜISMO

<p>ANDALUCÍA</p>	<p><u>Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, número 135 de 12 de julio de 2011)</u></p> <p>(Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2011)</p>
<p>ARAGÓN</p>	<p><u>Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14</u></p> <p>(Boletín Oficial de Aragón, 2014)</p>
<p>ASTURIAS</p>	<p><u>Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa.</u></p> <p>(Boletín Oficial del Principado de Asturias, 2015)</p>
<p>ISLAS BALEARES</p>	<p><u>Decreto 45/2016, de 22 de julio, para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears.</u></p> <p>(Boletín Oficial de las Islas Baleares, 2016)</p>
	<p><u>Orden de 7 de febrero de 2011, por la que se modifica la Orden de 11 de junio de 2010, que establece los requisitos para la solicitud y autorización de la modalidad de aprendizaje</u></p>

<p>ISLAS CANARIAS</p>	<p><u>integrado de lengua inglesa y contenidos de otras áreas o materias (Content and Language Integrated Learning), en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias.</u></p> <p>(Boletín Oficial de las Islas Canarias, 2011)</p>
<p>CANTABRIA</p>	<p><u>Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria.</u></p> <p>(Boletín Oficial de Cantabria, 2013)</p>
<p>CASTILLA Y LEÓN</p>	<p><u>Orden EDU/137/2019, de 20 de febrero, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos, se autoriza su creación en centros privados concertados y se revocan autorizaciones, para el curso 2019/2020.</u></p> <p>(Boletín Oficial de Castilla y León, 2019)</p>
<p>CASTILLA LA MANCHA</p>	<p><u>Decreto 47/2017, de 25 de julio por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha para etapas educativas no universitarias.</u></p> <p>(Diario Oficial de Castilla La Mancha, 2017)</p> <p><u>Orden 27/2018, de 8 de febrero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los proyectos bilingües y plurilingües en las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha.</u></p>

	(Diario Oficial de Castilla La Mancha, 2018)
CATALUÑA	<p>Decreto 91/2024, de 14 de mayo, del régimen lingüístico del sistema educativo no universitario.</p> <p>(Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2021)</p>
COMUNIDAD VALENCIANA	<p>DECRETO 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana</p> <p>(Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 2012)</p> <p>ORDEN 44/2016, de 4 de agosto, de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden 17/2013, de 15 de abril, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en la Comunitat Valenciana.</p> <p>(Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 2016)</p> <p>Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano.</p> <p>(Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 2018)</p>
	<p>Orden de 17 de abril de 2015 por la que se establecen las características de los centros de Educación Infantil y Primaria bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura.</p> <p>(Diario Oficial de Extremadura, 2015)</p>

<p>EXTREMADURA</p>	<p><u>Orden de 20 de abril de 2017 por la que se regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos la Comunidad Autónoma de Extremadura y se establece el procedimiento para su implantación en las diferentes etapas educativas.</u></p> <p>(Diario Oficial de Extremadura, 2017)</p>
<p>GALICIA</p>	<p><u>Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia.</u></p> <p>(Diario Oficial de Galicia, 2011)</p> <p><u>DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia</u></p> <p>(Diario Oficial de Galicia, 2014)</p> <p><u>ORDEN de 21 de junio de 2016 por la que se modifica la Orden de 18 de febrero de 2011 por la que se establece el procedimiento de acreditación de competencia en idiomas del profesorado para impartir en una lengua extranjera áreas, materias o módulos no lingüísticos en los centros docentes públicos dependientes de esta Consellería.</u></p> <p>(Diario Oficial de Galicia, 2016)</p>
	<p><u>ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.</u></p> <p>(Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2010)</p>

<p>COMUNIDAD DE MADRID</p>	<p><u>ORDEN 1120/2022, de 6 de mayo, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe Español-Inglés al Segundo Ciclo de Educación Infantil en todos los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid</u></p> <p>(Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2022)</p>
<p>REGIÓN DE MURCIA</p>	<p><u>Orden de 22 de junio de 2017 por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</u></p> <p>(Boletín Oficial de la Región de Murcia, 2017)</p>
<p>COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA</p>	<p><u>Orden foral 147/2016, de 30 de diciembre, del consejero de educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en lenguas extranjeras en los centros de educación infantil y primaria situados en el ámbito territorial de la comunidad foral de navarra y se autoriza a determinados centros educativos para su impartición.</u></p> <p>(Boletín Oficial de Navarra, 2016)</p>
<p>PAÍS VASCO</p>	<p><u>DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.</u></p> <p>(Boletín Oficial del País Vasco, 2016)</p> <p><u>RESOLUCIÓN de 20 de marzo de 2017, del Director de Gestión de Personal, por la que se aprueba la lista provisional de personas admitidas y excluidas en el procedimiento selectivo</u></p>

	<p><u>para el ingreso en el Cuerpo de Maestras y Maestros de la Comunidad Autónoma del País Vasco, convocado por Orden de 21 de febrero de 2017 de la Consejera de Educación, así como de personas que deben realizar la prueba de acreditación del conocimiento de castellano.</u></p> <p>(Boletín Oficial del País Vasco, 2017)</p>
LA RIOJA	<p><u>Orden 7/2017, de 16 de mayo, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria bilingües en la Comunidad Autónoma de La Rioja.</u></p> <p>(Boletín Oficial de La Rioja, 2017)</p>
CEUTA Y MELILLA	<p><u>Resolución de 8 de mayo de 2017, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se proroga la implantación del programa bilingüe en centros de educación infantil y primaria sostenidos con fondos públicos en las Ciudades de Ceuta y Melilla.</u></p> <p>(Boletín Oficial del Estado, 2017)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los portales vinculados

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍAS Y ENFOQUES

Tras haber explicado los principales modelos y sistemas implementados en los diferentes países del mundo y las diversas comunidades autónomas españolas, en este tercer apartado se hace necesario analizar las metodologías y enfoques más comunes a la hora de poner en práctica este bilingüismo en las aulas.

De este modo, a continuación se explicarán uno por uno estos métodos, comentando un poco su historia y sus principales características:

MÉTODO DIRECTO

Este método de enseñanza del inglés surgió en el Siglo XIX para sustituir al método que hasta ese momento había sido el más destacado: el método gramática – traducción. Dos de los principales pioneros de la expansión del método directo fueron Berlitz y Sauveur.

Lo primero que llama la atención al hablar de él es la oposición del mismo a la traducción como técnica de aprendizaje de los idiomas. El motivo de este rechazo es que una de las bases principales del método directo indica que la L2 se adquiere de la misma forma que la L1, es decir, se aprende un nuevo idioma asociando de manera directa palabras o frases con objetos o acciones concretas. Así pues, la lengua nueva se adquiere a través de la escucha y el habla, mediante la asociación de significados y secuencias de sonidos sin emplear prácticamente en ningún momento la lengua materna (Pérez, 2006).

Los principios más importantes de este método, según Mahapatra (2014), son los siguientes:

1. En primer lugar, el método directo está centrado en la enseñanza oral, al considerar el habla como aspecto esencial y creer que una adecuada lectura y escritura derivan del correcto lenguaje oral.
2. Otro aspecto esencial es la reducción al máximo de la lengua materna, ya que se considera que ésta restringe el aprendizaje del inglés y hace que los niños no aprendan a pensar en el segundo idioma. Solo se emplea en momentos puntuales y cuando es estrictamente necesaria.

3. Para aprender utilizando este método se emplean oraciones completas o grupos de palabras, al ser ésta la unidad de habla reconocida, y no palabras aisladas.
4. La práctica precede a la teoría, antes de trabajar las reglas gramaticales del idioma, los estudiantes deberían disponer de ejemplos prácticos. La gramática es el medio empleado para que los estudiantes corrijan los posibles errores que puedan tener en el lenguaje.
5. Se pone mucho énfasis en la fonética, ya que, tal y como se ha comentado anteriormente, el objetivo del método es aprender inglés a través del habla.
6. Finalmente, existe un método directo entre experiencia y expresión por la asociación directa de palabras en la segunda lengua con objetos adecuados y por el uso mínimo del lenguaje materno, abriendo el paso al pensamiento en el nuevo idioma.

Para cumplir con todos los principios, en el aula se reproducen situaciones reales “en las que el alumno debe expresar las acciones que realizaría y nombrar lo que le rodearía en ese contexto determinado cotidiano”. Para ello, se suele trabajar con temas relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes, con entornos como los hoteles, el parque o el supermercado; empleando también vocabulario que esté correctamente contextualizado y pueda asociarse fácilmente con la nueva palabra de la L2 (Pérez, 2006).

Como ejemplo de actividad escrita destacarían, por ejemplo, los dictados, donde los niños deberían escribir las frases y grupos de palabras aprendidos oralmente. Tras el dictado el maestro podría establecer conversaciones basándose en los fallos más comunes de los dictados, con ánimo de corregirlos (Echevarría, 1952).

Para concluir, esta autora también comenta la evaluación y la corrección. De este modo, la corrección se centra en una autocorrección del estudiante y la evaluación pasa a centrarse más en el conocimiento de la lengua y no tanto en la corrección gramatical y léxica.

MÉTODO AUDIOLINGUAL O AUDIOLINGÜE

Este método ganó importancia en la época en la que el conductismo tenía un gran auge en la psicología y la educación. Por lo tanto, para poder comprender sus principales rasgos es necesario introducir también esta corriente.

De este modo, el conductismo, también definido como behaviorismo, es “una teoría y método de investigación psicológica basado en el estudio y análisis del comportamiento o conducta del individuo sin tener en cuenta sus pensamientos y vida interior” (Real Academia Española, 2023).

Una persona muy destacada dentro de la escuela conductista fue el psicólogo B. F. Skinner. Fue él quien enunció que el aprendizaje de una segunda lengua se llevaba a cabo de la misma manera que cualquier otro tipo de aprendizaje, implicando procedimientos como la repetición, la imitación y el refuerzo, que permitieran a los alumnos desarrollar hábitos de la segunda lengua para poder dominarla. Así pues, para la escuela conductista el proceso de aprendizaje se debía llevar a cabo estableciendo hábitos entre la lengua materna y la segunda lengua, a través de conexiones estímulo – respuesta (Hummel, 2021).

Sin embargo, tal y como enuncia la misma autora, con el conductismo también nació la Hipótesis del Análisis Contrastivo, que afirmaba que la lengua materna también podía interferir en el aprendizaje de la segunda lengua, dificultándolo. Así pues, lo que se trató de hacer fue realizar un análisis de ambas lenguas para poder determinar áreas de competencia lingüística que contrastasen, ya que sería en ellas donde habría dificultades de aprendizaje, mientras que en las áreas de mayor similitud sería más fácil aprender el nuevo idioma.

En este contexto nació el método audiolingual como material didáctico para reflejar la hipótesis previamente enunciada, este método estaba centrado en establecer hábitos lingüísticos a través de la repetición, empleando para ello ejercicios de repetición del lenguaje mecánico y práctica de patrones, donde se le da mayor importancia al aprendizaje de la lengua oral y donde se cree que el aprendizaje es un comportamiento como cualquier otro (Hummel, 2021).

Siguiendo estos rasgos, una clase audiolingüe habitual según el Centro Virtual Cervantes (s.f.), citando a Richards y Rodgers (1983), constaría de los siguientes elementos:

1. Para comenzar, los estudiantes escuchan un diálogo modelo, que sirve para contextualizar las estructuras y los contenidos que se van a introducir en la sesión y para poder ejemplificar las situaciones que pueden usarse. El diálogo se repite,

se memoriza y luego es reproducido por los estudiantes, haciendo especial hincapié en la pronunciación y la entonación del mismo.

2. Se seleccionan las estructuras empleadas en el diálogo y se repiten. Esas estructuras gramaticales son luego recogidas en tablas de sustitución, donde aparecen los distintos elementos pertenecientes al mismo paradigma que pueden conformar una estructura lingüística.
3. Tras crear dicha tabla, se empiezan a realizar ejercicios de tipo estructural, como la repetición, el relleno de huecos, etc. Todos ellos que estén basados en la idea de adquirir el aprendizaje de la nueva lengua a través de repetir sus estructuras.

Un ejemplo de ejercicio oral sería el siguiente:

Maestro: He comprado una tarta.

Alumnos: He comprado una tarta.

Maestro: Mi coche está encima de la acera.

Alumnos: Mi coche está encima de la acera.

Maestro: ... al lado de la acera.

Alumnos: Mi coche está al lado de la acera.

Maestro: ... en el garaje.

Alumnos: Mi coche está en el garaje.

Así pues, lo que se pretende conseguir con esta metodología es un dominio principalmente oral de la lengua extranjera para que el hablante pueda hablar de forma automática, reduciendo al máximo la traducción al idioma principal.

En esta metodología, el papel del docente es el principal, ya que es él el que controla la clase, proporciona diálogos y conduce los distintos ejercicios. Sin embargo, el papel del alumnado es pasivo, ya que se limita a repetir las comandas enunciadas por el maestro, sin tomar la iniciativa ni tener en cuenta sus intereses en la práctica (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo, también denominado Enseñanza Comunicativa del Lenguaje (en inglés *Communicative Language Teaching*), se trata de un enfoque creado para

enseñar idiomas que está centrado en el énfasis de la interacción como medio y objetivo final del estudio (Holbekova y Mamajonova, 2021).

Por ello, aquellos estudiantes que tratan de aprender un nuevo idioma empleando este enfoque practican a través de ejercicios y tareas interactivas, utilizando materiales auténticos que estén escritos en el idioma extranjero y que no estén adaptados para la función educativa, así como mediante el uso de la nueva lengua fuera del contexto del aula, tal y como indican los autores previamente mencionados.

Algunos de los temas de conversación más habituales de este enfoque son las propias experiencias personales de los estudiantes, que se llevan a cabo en diálogos no sólo con los maestros, sino también con sus propios compañeros, para, tal y como vuelven a indicar Holbekova y Mamajonova (2021): “fomentar las habilidades lingüísticas en todo tipo de situaciones”.

Por ello, algunas de las actividades más comunes son los juegos de rol creativos, las simulaciones, o los proyectos que permitan investigar sobre temas que interesen a los estudiantes. De esta forma, los alumnos aprenderán a improvisar y volverse más autónomos, yendo más allá de la mera repetición y realización de ejercicios.

Además, uno de los elementos principales de este enfoque es que se le da especial importancia a la fluidez, situándola por encima de la precisión gramatical. De esta forma, se enfatiza la fluidez en el nuevo idioma sobre la precisión para mantener a los alumnos motivados a la hora de usar el lenguaje (Thamarana, 2015). Sin embargo, esto no significa que los alumnos no tengan que ser lo más precisos y correctos posible a la hora de hablar en el idioma extranjero.

Finalmente, se hace especial hincapié en el hecho de que un nuevo lenguaje no puede ser adquirido con la simple memorización de aspectos aislados, sino con la combinación de todas las habilidades lingüísticas de manera interactiva, comunicándose con el resto de miembros de la clase no sólo hablando, sino también desarrollando habilidades de lectura y escritura necesarias para adquirir el idioma (Sayera, 2019).

ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Otro enfoque importante con algunos rasgos similares al explicado previamente es el enfoque sociocultural, liderado por Lev Vigotsky (1896 – 1934) un psicólogo ruso que enunció gran parte de los escritos que fundamentaron esta teoría.

Así pues, el enfoque sociocultural se trata de un punto de vista teórico que “enfatisa la interacción social como fuente para la construcción de sistemas de conocimiento” (Hummel, 2021). En otras palabras, para los impulsores de este enfoque, “el desarrollo cognitivo es el proceso mediante el cual las capacidades de maduración emergentes de la persona interactúan con el contexto cultural del desarrollo” (Jiménez, 2018).

En relación con la enseñanza de idiomas, esta teoría sociocultural se refiere a la visión de que la interacción social es necesaria para poder desarrollar una segunda lengua, así como que el aprendizaje debe examinarse en su contexto social (Hummel, 2021).

La integración del contexto es el rasgo más distintivo de este enfoque, pues es lo que le otorga la principal diferencia respecto al enfoque explicado previamente. Según la teoría sociocultural, los estudiantes tienen que aprender el nuevo idioma interactuando en contextos significativos, no es suficiente una comunicación aislada entre los compañeros.

Así pues, tras haber introducido un poco este enfoque, se va a pasar a comentar algunos de los aspectos más relevantes enunciados por su principal impulsor, Lev Vygotsky:

En primer lugar, en el enfoque sociocultural el aprendizaje y el desarrollo cognitivo dependen de la participación de la persona en las actividades organizadas por la cultura y guiadas por los miembros culturales con más experiencia, pues son ellos los que dan pie a la participación de los niños (Jiménez, 2018).

Sin embargo, tampoco se puede olvidar a la hora de hablar de este enfoque la conocida como Zona de Desarrollo Próximo, que podría definirse como la diferencia entre lo que un estudiante puede hacer de forma independiente y sin ayuda (nivel de desarrollo real), y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la ayuda de un adulto o de compañeros más capaces que él (Hummel, 2021).

Este concepto resulta vital en el enfoque sociocultural porque se considera que los estudiantes van avanzando poco a poco a niveles superiores en la lengua extranjera mediante la colaboración y el diálogo con otras personas de mayor nivel que ellos, alcanzando al final y con esa ayuda la Zona de Desarrollo Próximo planteada en un inicio. Sería pues aquello que los estudiantes pueden llegar a aprender si disponen de una ayuda correcta, lo que demuestra que la interacción no solo es positiva, sino que también es necesaria para adquirir este aprendizaje.

Finalmente, otro concepto esencial es el andamiaje, en inglés denominado *scaffolding*, para la autora previamente citada, el andamiaje podría definirse dentro del enfoque sociocultural como “el papel que desempeñan los profesores, compañeros y otras personas para apoyar el desarrollo del alumno para llegar a una etapa más avanzada” (Hummel, 2021). En otras palabras, esa ayuda recibida hasta alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo podría ser denominada andamiaje.

El andamiaje resulta esencial y se puede mostrar de varias formas: mediante la retroalimentación verbal del maestro (planteando preguntas al alumno para que pueda sacar conclusiones) o el propio apoyo entre los estudiantes con tareas en las que exista ausencia de información y sean ellos mismos los que se apoyen para completar esa brecha (*Information Gap Activity*). El autor concluye indicando que en muchas ocasiones, el andamiaje que puede proporcionar el docente suele ser muy diferente al proporcionado por los compañeros, ya que las condiciones suelen ser distintas.

ENFOQUE COGNITIVO

El enfoque cognitivo, también conocido como enfoque de procesamiento de información (*Information – Processing Approach*), es una corriente destacada que se desarrolló principalmente en los años 50.

A la hora de aprender idiomas, este enfoque cognitivo, “enfatisa que los procesos mentales utilizados para interpretar la experiencia también están involucrados en la adquisición y el uso de una segunda lengua” (Hummel, 2021).

Por ello, este enfoque considera que los mismos procesos mentales que son empleados a la hora de solucionar un problema, tomar una decisión o plantear una pregunta, son también empleados a la hora de usar el lenguaje y aprender uno nuevo.

Sin embargo, como indica la autora anteriormente citada, en el enfoque cognitivo se cree que la mente está limitada en cuanto a capacidad, causando efectos significativos en cuanto a aquello que puede hacer en un tiempo y momento determinado. Por lo tanto, “se considera que el proceso de adquisición de una segunda lengua se ve afectado de manera importante por la atención, la memoria y el procesamiento de la información” (Hummel, 2021).

A la hora de aplicar este método en las aulas de enseñanza de idiomas, son varias las actividades y técnicas que se pueden emplear, todas ellas enfocadas en poder desarrollar el pensamiento o solucionar problemas de manera autodidacta; puesto que, tal y como dice Di Carlo (2017), el objetivo es hacerles pensar y aplicar estrategias de resolución de problemas sin necesidad de preparación ni pasos que conduzcan a una respuesta. Así pues, algunas actividades pueden basarse en subrayar palabras clave, autoevaluar su progreso, realizar mapas mentales o monitorear los progresos de otro compañero.

MÉTODO CLIL

Como ya se ha introducido previamente, la metodología CLIL, AICLE en castellano, responde a las siglas *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Esta metodología ha ganado importancia en los últimos años, convirtiéndose en una de las más habituales entre los colegios bilingües actuales, tal y como se ha podido ver antes, ya que no solo es un método, sino una forma de organizar la instrucción de un colegio en sí misma.

Saura (2018), citando a Marsh (1993), la define como “la enseñanza de un contenido curricular a través de una lengua distinta a la que normalmente se utiliza”. Empleando temas que pueden ser totalmente ajenos al aprendizaje de idiomas, como la historia o las ciencias naturales.

Un elemento fundamental dentro de la metodología AICLE es que el estudiante está aprendiendo y asimilando nuevos conceptos y conocimientos que guardan relación con temas no lingüísticos mientras usa y adquiere a su vez el idioma extranjero.

Además, otro aspecto importante que merece la pena mencionar es que a la hora de elegir las asignaturas que se imparten en la lengua extranjera, suele ser común que las escuelas elijan las materias que más les convengan en función de su plan de estudios y de las necesidades del centro (Lazar, 2017).

Además, Couto y Bobadilla (2018), enuncian algunos de los elementos fundamentales que se deben desarrollar para que el método CLIL tenga éxito en su implementación. Entre ellos, destaca por ejemplo el papel del docente, quien es considerado un guía que debe acompañar a sus alumnos (al ser estos los protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje); la adaptación de materiales con el fin de conseguir un aprendizaje realmente

significativo, o la variedad de recursos, incluyendo recursos auténticos como libros y revistas.

Podríamos concluir entonces diciendo que la metodología CLIL está demostrando tener buenos resultados y está permitiendo que los niños adquieran un aprendizaje significativo y vivencial de la lengua extranjera. No obstante, este método requiere cumplir una serie de requisitos para poder tener éxito en su implementación. Estos requisitos pueden clasificarse como las 6Cs: contenidos, cognición, comunicación, cultura, contexto y colaboración; y las 6Ies: interacción, integración, inclusión, identidad, imaginación e investigación (Couto y Fraga, 2023).

Aunque no es una metodología particular como tal, se ha decidido incluir en este apartado el enfoque o método CLIL debido a su relevancia en el bilingüismo actual, para que se pueda conocer más en profundidad esta nueva corriente.

MÉTODO PROPIO

Todos los métodos explicados anteriormente han sido necesarios e importantes para poder desarrollar las técnicas de bilingüismo que hoy en día se conocen y para poder mejorar en la adquisición de una nueva lengua.

No obstante, a pesar de que todos esos métodos tienen aspectos positivos, se puede ver cómo a medida que ha ido avanzando el tiempo se han ido mejorando las técnicas, haciéndolas más completas y adecuándolas en mayor medida a los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes, ya que son los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje.

De este modo, lo que se va a tratar de hacer en este apartado va a ser crear un nuevo método que, bajo mi punto de vista, sería adecuado y útil, combinando para ello los aspectos más positivos y relevantes de todas las técnicas ya existentes que se han explicado en las páginas anteriores.

Así pues, en mi opinión, un buen método a la hora de enseñar idiomas tendría que coger aspectos del método directo, sobre todo aquellos que consisten en dar mayor importancia a la lengua extranjera, reduciendo al máximo la lengua materna para que los alumnos pudieran coger soltura y aprendieran a pensar en el nuevo idioma, priorizando el conocimiento de la lengua y su capacidad de uso y creación de significado con ella,

dejando más de lado la corrección gramatical, a pesar de considerarla también importante y necesaria.

Además, también sería necesario atender a la relación existente entre la lengua materna y la lengua extranjera, tal y como indica el método audiolingüe, pues es indudable que probablemente compartan algún rasgo común, aunque sea únicamente en la forma en la que se adquiere. Siguiendo esta metodología, sería importante también realizar algunos ejercicios repetitivos como los del ejemplo planteado anteriormente, donde los estudiantes pudieran aprender a completar las estructuras de las oraciones y ganasen soltura a la hora de pronunciar en la nueva lengua. No obstante, estos ejercicios deberían alternarse con muchos otros para evitar caer en la mera repetición y memorización.

Por ello, tal y como indican los enfoques comunicativo y sociocultural, se tendrían que elaborar muchas actividades interactivas y motivadoras para los estudiantes que combinaran todas las habilidades lingüísticas en temas de interés para los alumnos. A poder ser, estas actividades deberían incluir materiales auténticos como revistas o libros infantiles nativos que les permitieran a los niños y niñas establecer conexiones reales con el idioma que fueran más allá de las propias situaciones elaboradas artificialmente en el aula.

Asimismo, se debería abordar el contexto a la hora de desarrollar estas actividades, como bien dice el enfoque sociocultural, ya que dependiendo del contexto que rodea al aula, al niño le será necesario hablar o aprender de unos temas o de otros.

Sin embargo, para poder adquirir esa soltura en el conocimiento de la lengua, sería necesario un andamiaje continuo y adaptado al nivel de cada alumno, que se viera incluido en todas las actividades previamente mencionadas y que le permitiera mejorar hasta alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo, pues no debemos olvidar que realmente se tendría que favorecer la autonomía del alumnado para que pudiera ser capaz de solucionar problemas por sí mismo utilizando sus propias técnicas y procesos mentales (incluyendo así el enfoque cognitivo).

De este último enfoque, también sería necesario tener en cuenta la capacidad de atención del rango de edad del aula así como su capacidad para memorizar conceptos y procesar la información, ya que dependiendo de esos aspectos se tendría que dar mayor o menor

libertad a los estudiantes para poder autoevaluarse en los avances de la nueva lengua y hacerles pensar.

Finalmente, algunas actividades que considero que podrían ser adecuadas para desarrollar este modelo serían, en primer lugar, actividades para romper el hielo al inicio de los cursos escolares, que permitieran a los estudiantes conocerse unos a otros y, al mismo tiempo, que hicieran que el maestro fuese consciente del nivel de partida de su aula en el idioma extranjero.

Por otro lado, también serían adecuadas actividades interactivas centradas en diálogos y juegos que se pudieran adaptar a diferentes temas, como un quién es quién empleado para trabajar los adjetivos o un juego por parejas en el que se tuviera que guiar con un mapa, para permitir que los niños se aprendieran las direcciones de manera indirecta.

Como estos ejemplos se podrían plantear muchos más, trabajando también proyectos más elaborados en los que los niños tuvieran que trabajar de manera cooperativa hasta conseguir resultados positivos, como la elaboración de un periódico en lengua inglesa, de una rutina diaria saludable o de un libro de recetas (fomentando también la interdisciplinariedad de la asignatura). De esta forma se combinarían a su vez diferentes metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, en juegos y en tareas, el aula invertida y, en momentos puntuales, la clase magistral, entre muchas otras.

Finalmente, sería positivo también introducir el método CLIL, de modo que esta técnica se llevase a cabo no solo en el área de inglés, sino también en otras áreas del currículo, como podría ser la de Ciencias Sociales, la de Ciencias Naturales o la de Educación Visual y Plástica.

Todo esto sin olvidar la importancia de la corrección gramatical, la evaluación global, continua y formativa y la inclusión de los niños en el propio proceso de evaluación; así como del seguimiento continuo del maestro a los estudiantes, quien tendría que funcionar como un guía, ayudándoles a los niños y mostrándoles el camino adecuado, corrigiéndoles los errores a tiempo para evitar que éstos se agravasen y, sobre todo, empatizando con ellos y haciéndoles entender que él o ella siempre estará para ayudarles, ya que como bien dice Menninger, “lo que es el maestro es más importante que lo que enseña”.

Para demostrar la eficacia que este método podría tener en la vida real, en el apartado de Anexos se ha desarrollado una situación de aprendizaje para la asignatura de Lengua Inglesa utilizando algunas actividades que cumplirían con las bases enunciadas en este apartado.

CAPÍTULO IV

4. Metodología del TFG

El proceso de búsqueda de información para desarrollar el trabajo de fin de grado se ha llevado a cabo desde el mes de febrero hasta el mes de junio de 2024. En cuanto a la realización del análisis de la información, es importante destacar que se han seguido las indicaciones de la lista de comprobación PRISMA (en inglés Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis) porque según señalan Urrútia y Bonfill (2010), contribuye a la claridad y transparencia de la búsqueda de información.

A la hora de hablar de los criterios de inclusión que se emplearon para dicha búsqueda, destacan las publicaciones tanto en castellano como en lengua inglesa (al ser estas más abundantes en relación con el tema), artículos de revista revisados por pares, estudios empíricos y teóricos y revisiones sistemáticas publicadas principalmente entre los años 2000 y 2024. La combinación de todos estos elementos ha generado como resultado una investigación que abordará aspectos cognitivos, educativos y socioculturales relacionados con el bilingüismo.

En cuanto a los criterios de exclusión, se eliminó la información que se encontraba en artículos de opinión de páginas no oficiales o que no tenían base empírica, así como los datos de fuentes no revisadas por pares o los estudios publicados antes del año 2000 (a excepción de algunos trabajos seminales considerados fundamentales y básicos para la comprensión del tema).

Además, para la búsqueda y selección de fuentes se emplearon Bases de Datos y Fuentes, realizando un proceso de investigación exhaustivo en bases de datos académicas y bibliotecas digitales, destacando Google Scholar y Dialnet, aunque incluyendo también otras como Scopus, ERIC (Education Resources Information Center) o Web of Science. Así como libros, artículos de revistas especializadas, tesis doctorales o trabajos de investigación relevantes e interesantes.

Por otro lado, en relación con el procedimiento de Revisión, hay que destacar que para llevar a cabo la extracción de datos se diseñó una plantilla que incluía los siguientes elementos:

- Título del artículo en cuestión.
- Autores del mismo.
- Año de publicación.
- Objetivos del estudio.
- Metodología empleada.
- Principales hallazgos.
- Conclusiones.
- Relevancia para el tema del TFG.

Las cifras totales de documentos encontrados fueron las siguientes: en primer lugar y como posición más destacada se encontraron 21 revistas especializadas en pedagogía, seguidas por 13 informes oficiales sobre el bilingüismo, 6 trabajos académicos de fin de grado o máster y 4 artículos periodísticos especializados. Además, también se consultaron 25 portales oficiales de las diferentes comunidades autónomas y gobiernos de los países en cuestión, verificados por instituciones oficiales.

Más del 95% de los documentos consultados fueron publicados después del año 2000 y principalmente entre el año 2010 y el 2024. Además, alrededor del 20% de los mismos se habían redactado en los últimos 4 años, dándole un carácter actualizado al trabajo.

Además, el papel de la normativa también fue crucial a la hora de redactar el documento, al tener que consultar la normativa relevante relacionada con el bilingüismo a nivel nacional y regional, así como a nivel internacional en algunas ocasiones, incluyendo pues Leyes Orgánicas, Reales Decretos u Órdenes y Convenios de los diferentes gobiernos y países.

Finalmente, hablando del análisis de la Información cabe destacar que la información extraída se organizó en una matriz de datos para facilitar el análisis comparativo y la identificación de patrones, tendencias y lagunas en la literatura, empleando un enfoque cualitativo para sintetizar los hallazgos de los estudios revisados. Del mismo modo, el análisis de la literatura permitió clasificar la información en las siguientes categorías temáticas:

- Definiciones y tipos de bilingüismo.

- Bilingüismo y rendimiento académico.
- Metodologías de enseñanza en contextos bilingües.

4.1 Conclusiones

Como se ha podido ver a lo largo de este estudio, el bilingüismo, definido generalmente como la habilidad de una persona para hablar dos lenguas de forma fluida, ha ido ganando importancia en las últimas décadas, convirtiéndose en una realidad cada vez más patente que resulta fundamental, al encontrarnos en un mundo totalmente interconectado que necesita algún medio de comunicación y entendimiento entre las diferentes naciones y continentes.

Por este motivo, actualmente son muchos los países que han decidido incorporar en sus leyes y sistemas educativos medidas relacionadas con este tema, tratando de crear nuevas generaciones competentes en idiomas para permitir la comunicación internacional y facilitar no solo dicha comunicación sino también el conocimiento de otras culturas y modos de vida.

La incorporación del bilingüismo en los diferentes lugares del mundo hizo que poco a poco se desarrollaran nuevos métodos y modelos de enseñanza, que seguían las corrientes de cada época y que, de forma gradual, fueron incrementando la importancia de los estudiantes, hasta llegar a convertirlos en la actualidad en protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Dentro de estos métodos destaca principalmente la metodología AICLE, que como se ha podido ver se implementa actualmente en casi todos los países de Europa, incluyendo las comunidades autónomas españolas, y que permite no solo aprender inglés sino emplearlo también como medio para aprender otras materias. Aun así, son muchos los modelos y métodos que se emplean, como podría ser el modelo de inmersión canadiense o el plurilingüismo luxemburgués.

No obstante, tras realizar este estudio se ha podido comprobar cómo no siempre los resultados son los esperados, ya que como ocurría por ejemplo con Alemania, en la realidad no todos los países logran un bilingüismo total, limitando el uso de ambas lenguas al aula y dejando de lado su aplicación en contextos reales.

Por ese motivo, se ha tratado de diseñar un método que englobe todos los aspectos positivos de las metodologías ya existentes, desde el método directo hasta el enfoque sociocultural o cognitivo, ya que, si bien es cierto que las metodologías más recientes son más completas y atractivas para los estudiantes, también resulta adecuado incorporar en ellas algunos elementos de sus antecesores.

De esta forma, como se ha descrito previamente, se haría necesario emplear un método que se adaptase al contexto del aula y que utilizase el idioma en conversaciones reales y de temas de interés para los estudiantes, empleando no solo ejercicios tradicionales sino también actividades dinámicas y activas que involucrasen al alumno y permitieran valorarlo de forma continua, controlando sus errores y tratando de mejorarlos.

Sin embargo, solo con implementar un método correcto no es suficiente, ya que se ha podido ver como la cualificación de los docentes, la necesidad de materiales auténticos, la participación de las familias en la comunidad educativa o la disponibilidad de recursos son también aspectos clave que permitirán obtener grandes éxitos a nivel mundial, para que el bilingüismo siga mejorando igual que lo ha hecho durante los últimos años y permita que en un futuro próximo todos los jóvenes sean capaces de comunicarse entre sí, sin importar el lugar de donde vengan.

4.2 Limitaciones

A pesar de que la información que se ha obtenido tras haber realizado una exhaustiva búsqueda ha sido bastante elevada, es cierto que durante el proceso de elaboración del trabajo final de grado fueron varias las limitaciones que aparecieron y que de algún modo dificultaron el desarrollo del mismo.

La primera limitación que sería conveniente destacar es la ausencia de información relacionada con los modelos de bilingüismo de los distintos lugares que había en muchas ocasiones. El hecho de que faltasen datos dificultaba no solo el trabajo de redacción de este documento, sino también la búsqueda de información de cualquier persona interesada en el tema. Esta ausencia de datos se hacía todavía más patente en los textos escritos en el idioma castellano, ya que en lengua inglesa eran bastante más abundantes, lo que hizo que se tuviera que utilizar un gran número de documentos redactados en este idioma, algo que habría sido un problema en caso de que no se hubiera comprendido.

Por otra parte, también es cierto que en muchas ocasiones la información presentada era muy teórica, encontrando una ausencia de datos en lo que a resultados de dichos modelos se refiere. Si bien es cierto que, en ocasiones, se encontraba información relacionada con un modelo, después no se podía comprobar su veracidad o su éxito en las aulas, al no encontrar apenas información al respecto.

Finalmente, otra limitación importante a la que nos hemos tenido que enfrentar ha sido la imposibilidad de implementar la situación de aprendizaje en un aula real, aspecto que habría sido enriquecedor para poder comprobar el éxito del método propio. Se dice esto porque aunque se ha diseñado siguiendo los principios establecidos en el método propio, al no haberla llevado a cabo no se puede saber con exactitud si los resultados serían tan positivos como esperamos.

4.3 Reflexión personal

Como reflexión personal final me gustaría indicar que este trabajo ha sido, de algún modo, el broche final de cuatro años llenos de estudio, esfuerzo y dedicación, de mucho tiempo invertido con el objetivo de poder llegar a ser un día una buena maestra, de esas que dejan huella.

El motivo de decir esto es que hasta hace unos meses todavía no había puesto en marcha de forma tan real las habilidades investigadoras que había ido trabajando de poco en poco en la carrera, ni había empleado esa investigación para recopilar una información tan exacta y concreta sobre un tema que me interesara realmente.

Considero que en el trabajo final de grado he podido mezclar muchos de los conocimientos adquiridos, tanto en contenido como en forma, ya que he trabajado recopilando y citando información de fuentes fiables, pero también he tenido que sacar mis propias conclusiones, creando una situación de aprendizaje que englobase muchos de los aspectos más básicos trabajados en cada una de las asignaturas de la carrera: el contexto del centro y aula, los elementos curriculares, las sesiones con sus correspondientes tiempos y actividades y, como no, la evaluación en todos sus momentos.

El tema también merece su apartado personal, desde siempre me ha gustado la lengua inglesa y por ello decidí especializarme en ella como mención, sin embargo no sabía mucho sobre el bilingüismo como tal ni sobre su historia o los diferentes modelos que hay en el mundo. Tras realizar este trabajo he podido comprobar que aquellos modelos

que se implementan en partes del mundo más remotas que a veces pueden pasarnos desapercibidas, tienen en realidad mucho que enseñarnos, como creo que son los casos de Canadá o Luxemburgo.

Además, también he podido investigar más sobre las diferentes metodologías que se han implementado para la enseñanza de idiomas a lo largo de la historia, profundizando aquellos conocimientos de los que ya tenía algunas nociones básicas para poder darme cuenta de que son muchos los avances que se han vivido, pasando de métodos pasivos y centrados en el maestro a técnicas más activas, que dan un papel mucho más relevante al alumno.

Finalmente, haber creado mi método propio y haber podido ejemplificarlo con una breve situación de aprendizaje ha permitido que el trabajo haya ido un paso más allá, combinando la práctica con la teoría y abarcando pues una gran cantidad de habilidades tanto cognitivas como lingüísticas e investigadoras. Aunque seguro que habrá algún aspecto que se pueda mejorar, estoy muy contenta con los resultados obtenidos y con todas las enseñanzas que este trabajo me ha permitido adquirir.

4.4 Bibliografía

Aguirre, M. (2021). *Enseñanza bilingüe en EE.UU.: una forma de inclusión*.
Linkedin.com.

Barrantes, B. (2020). La metodología AICLE (CLIL): cómo aplicarla en la enseñanza bilingüe. *Revista de educación UNIR, la universidad en internet*.

Benavent, M. (2014). *Educación bilingüe ¿realidad o utopía?* Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.

Bernal-Moreno, B. (2014). *Análisis comparativo del sistema educativo en Alemania, Inglaterra y España*. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.

British Council School (s.f.). *Sistema educativo inglés*. British Council School.
Recuperado de: <https://www.britishcouncilschool.es/programa-educativo/sistema-educativo-ingles>

Cabello, A. (2017). *Planes bilingües en Europa*. El Correo de Andalucía.

- Calderón, M., y Minaya - Rowe, L. (2003). *Designing and implementing two-way bilingual programs*. Thousand Oaks, California: Corwin
- CATEDU (s.f.). *¿Qué es el modelo BRIT – Aragón?* CATEDU. Recuperado de: https://catedu.github.io/rea_aicle_inf_y_pri/que-es-el-modelo-brit-aragon.html
- Catlin, A. P. (2013). Bilingüismo. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 19-20.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Método audiolingüe*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm
- Consellería de Educación, Universidades y Empleo (2024). *PEPLI-Enseñanzas en lenguas – Generalitat Valenciana*.
- Couto-Cantero, P., y Bobadilla-Pérez, M. (2018). Ten fundamentals for novice CLIL teachers. *E-TEALS. An e-journal of teacher education and applied language studies*. Special Edition, 108-131.
- Couto-Cantero, P., y Fraga-Castrillón, N. (2023). El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 39, 281-298.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 6834, de 6 de agosto de 2012.
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 171, de 9 de septiembre de 2014.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 9, de 15 de enero de 2016.

- Decreto 45/2016, de 22 de julio, para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Illes Balears*, 93, de 24 de julio de 2016.
- Decreto 47/2017, de 25 de julio por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha para etapas educativas no universitarias. *Boletín Oficial de Castilla La Mancha*, 147, de 31 de julio de 2017.
- Decreto 91/2024, de 14 de mayo, del régimen lingüístico del sistema educativo no universitario. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 9164, de 16 de mayo de 2024.
- Dicks, J., y Genesee, F. (2017). *Bilingual education in Canada. Bilingual and multilingual education*, 10, 453-467.
- Di Carlo, S. (2017). Understanding cognitive language learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(2), 114-126.
- Doménech, A. B. (2014). *Educación Plurilingüe en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana*. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.
- Echevarría, L. (1952). La enseñanza del inglés por el método directo orgánico. *Revista Española de Pedagogía*, 10 (37).
- European Parliament (2023). Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas? *Temas Parlamento Europeo*. (Publicado en 2020 y actualizado en 2023).
- Folgueira, P. (2017). *Bilingüismo y educación bilingüe en los Estados Unidos y España: diferencias y similitudes*. Universidad Francisco de Vitoria
- Gibson, K. L., Rimmington, G.M. y Landwehr-Brown, M. (2008) Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship with Global Learning. *Roeper Review*, 30, 11-23.

- González, M. (2017). El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 61–76.
- Guadamillas, V., y Alcaraz, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de educación primaria en España. *Multiárea, revista de didáctica*, 9, 82-103.
- Hispanohablantes (2023). *Estudio de los Proyectos Lingüísticos de los Centros Educativos de las Islas Baleares*. Hablamos español.
- Hispanohablantes. (2023.). *Estudio sobre adoctrinamiento en los proyectos lingüísticos (PLC) de los centros de enseñanza de Cataluña, Galicia y Baleares*. Hablamos español.
- Herranz, R. (2017). *What makes an effective bilingual programme? Talking from experience*. CEIP Los Arévacos
- Holbekova, M., Mamajonova, M., y Sh, H. (2021). Communicative approach to teaching foreign languages. *Экономика и социум*, (3-1 (82)), 83-85.
- Hummel, K. (2021). *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices, Second Edition*. John Wiley & Sons, Inc.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez, A. (2018). Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias. *Proyectos investigativos en educación en ciencias: articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales*, 125-147.
- Jiménez-Martínez, Y. y Mateo J. M. (2011). Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 153-172.

Junta de Andalucía (2024). *Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional*. Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>

Junta de Castilla y León (s.f.). *Programas bilingües y secciones lingüísticas*. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>

Kirsch, C., & Aleksić, G. (2021). *Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? International Journal of Multilingualism*, 18(4), 534-550.

Laborda, J. G. (1997). Bilingual education in Canada: Description and evaluation of the immersion programme. *Actas do I Simposio Internacional Sobre o bilingüismo*, 1045–1050.

Lazar, A. (2017). *Techniques for Introducing CLIL in Primary Schools*. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences.

Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8240, de 23 de febrero de 2018.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.

Londres Web (1996). *El sistema educativo inglés*. Londres Web. Recuperado de: https://www.londresweb.com/guia_londres.htm

- Mahapatra, B. I. S. W. A. N. A. T. H. (2014). Direct method and L2 learning: The reform movement. *New Man International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(11), 109-113.
- Martínez-Losa, Y. (2015). *Estudio Comparativo del Sistema Educativo Bilingüe en Educación Primaria de Alemania y España*. Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria de Educación (Soria).
- Martín, S. y Sánchez, P. (2017). *Phonics to read and write*. Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos.
- Mateo, A., Bravo, R., y Garvía, P. M. (2017). *Experiencias educativas a través de programas europeos: hacia una enseñanza bilingüe de calidad*. Facultad de Educación (UCLM, Albacete).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Lenguas cooficiales, regionales y minoritarias en los sistemas educativos*. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/lenguas-cooficiales-regionales-minoritarias.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *El mundo estudia español 2018: Reino Unido*
- Ministerio de Educación Formación Profesional. (2021). *Informe cualitativo y cuantitativo del sistema educativo 2020-2021*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Lenguas cooficiales, regionales y minoritarias en los sistemas educativos*.
- Molina, M. J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 29, 127-138.
- Muñoz, Y. (2020). *Los beneficios de los programas bilingües en los Estados Unidos*. StMU Research Scholars.
- Noriega, M. (2021). El desarrollo de los programas bilingües en las diferentes Comunidades Autónomas. *Revista Supervisión* 21, 62.

Oberdorfer, H. C. (2016). *Bilingual education in Germany. Многоязычие в образовательном пространстве*, 8, 21-24.

Orden de 7 de febrero de 2011, por la que se modifica la Orden de 11 de junio de 2010, que establece los requisitos para la solicitud y autorización de la modalidad de aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos de otras áreas o materias (Content and Language Integrated Learning), en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de las Islas Canarias*, 31, de 14 de febrero de 2011.

Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 97, de 20 de mayo de 2011.

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

Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14. *Boletín Oficial de Aragón*, 40, de 26 de febrero de 2013.

Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14. *Boletín Oficial de Aragón*, 56, de 21 de marzo de 2014.

Orden de 17 de abril de 2015 por la que se establecen las características de los centros de Educación Infantil y Primaria bilingües de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 89, de 12 de mayo de 2015.

Orden de 21 de junio de 2016 por la que se modifica la Orden de 18 de febrero de 2011 por la que se establece el procedimiento de acreditación de competencia en idiomas del profesorado para impartir en una lengua extranjera áreas, materias o

módulos no lingüísticos en los centros docentes públicos dependientes de esta Consellería. *Diario Oficial de Galicia*, 128, de 7 de julio de 2016.

Orden de 20 de abril de 2017 por la que se regula el programa de Secciones Bilingües en centros docentes sostenidos con fondos públicos la Comunidad Autónoma de Extremadura y se establece el procedimiento para su implantación en las diferentes etapas educativas. *Diario Oficial de Extremadura*, 83, de 3 de mayo de 2017.

Orden de 22 de junio de 2017 por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 144, de 24 de junio de 2014.

Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 17, de 21 de enero de 2011.

Orden 44/2016, de 4 de agosto, de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden 17/2013, de 15 de abril, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 7846, de 8 de agosto de 2016.

Orden 7/2017, de 16 de mayo, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria bilingües en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 58, de 22 de mayo de 2017.

Orden 27/2018, de 8 de febrero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los proyectos bilingües y plurilingües en las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla La Mancha*, 33, de 15 de febrero de 2018.

Orden 1120/2022, de 6 de mayo, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía, por la que se regula la extensión del Programa Bilingüe Español-Inglés al Segundo Ciclo de Educación Infantil en todos los colegios públicos bilingües de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 117, de 18 de mayo de 2022.

Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 232, de 3 de diciembre de 2013.

Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 102, de 29 de mayo de 2018, páginas 13523-13539.

Orden EDU/6/2006 por la que se establece la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 14, de 23 de enero de 2006, páginas 732-736.

Orden EDU/137/2019, de 20 de febrero, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos, se autoriza su creación en centros privados concertados y se revocan autorizaciones, para el curso 2019/2020. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 40, de 27 de febrero de 2019.

Orden foral 147/2016, de 30 de diciembre, del consejero de educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en lenguas extranjeras en los centros de educación infantil y primaria situados en el ámbito territorial de la comunidad foral de navarra y se autoriza a determinados centros educativos para su impartición. *Boletín Oficial de Navarra*, 10, de 16 de enero de 2017.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Global Education Press.

- Ortells, A.I. (2013). Sobre enseñanzas bilingües. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*,10.
- Parrilla, P. (2017). *La metodología CLIL en el proceso de enseñanza aprendizaje. El ejemplo británico*. Universitat Jaume I.
- Pérez, E. (2006). *La aplicación del método directo desde las nuevas perspectivas de la enseñanza*. Biblioteca virtual redELE.
- Real Academia Española (2023). *Conductismo*. Diccionario de la lengua española.
- Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. *Boletín Oficial del Estado*, 160, de 6 de julio de 2005.
- Real Decreto 957/2020, de 3 de noviembre, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 310, de 26 de noviembre de 2020.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 54, de 3 de marzo de 2022.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 30, de 4 de febrero de 2022.
- Resolución de 4 de junio de 2015, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 135, de 12 de junio de 2015.
- Resolución de 20 de marzo de 2017, del Director de Gestión de Personal, por la que se aprueba la lista provisional de personas admitidas y excluidas en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestras y Maestros de la Comunidad Autónoma del País Vasco, convocado por Orden de 21 de febrero de 2017 de la

Consejera de Educación, así como de personas que deben realizar la prueba de acreditación del conocimiento de castellano. *Boletín Oficial del País Vasco*, 58, de 23 de marzo de 2017.

Resolución de 8 de mayo de 2017, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se prorroga la implantación del programa bilingüe en centros de educación infantil y primaria sostenidos con fondos públicos en las Ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 2017.

Resolución conjunta de 27 de diciembre de 2023, de las Direcciones Generales de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio y de Recursos Humanos, por la que se convocan procedimientos para la obtención de la habilitación lingüística en lenguas extranjeras, para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 6, de 8 de enero de 2024.

Resolución de 3 de marzo de 2021, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Delegación en España de la Fundación British Council y el Gobierno de Aragón, para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. *Boletín Oficial del Estado*, 61, de 12 de marzo de 2021.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. La comprensión de lectora, los primeros pasos en el aprendizaje*. Editorial síntesis: España, 217.

Salminter (s.f.). *Cursos de español en España*. Salminter. Recuperado de: <https://www.salminter.com/es/cursos-de-espanol-en-espana>

Saura, A. (2018). CLIL Una exitosa propuesta metodológica para fomentar el bilingüismo. *PublicacionesDidácticas.com*, 100, 515-529.

Sayera, A. (2019). The Communicative approach in English language teaching. *Бюллетень науки и практики*, 5(4), 471-475.

- Secretaría General Técnica Dirección de la Inspección de Educación (2023). *Informe autonómico sobre la supervisión y evaluación del Modelo BRIT – Aragón durante el Curso Escolar 2022/2023*. Gobierno de Aragón, departamento de Educación, Cultura y Deporte
- Servicios de Educación de la Comunidad de Madrid (2024). *Madrid Comunidad Bilingüe*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/madrid-comunidad-bilingue>
- Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (2019). *Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes – Gobierno de España.
- Thamarana, S. (2015). A critical overview of communicative language teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(5), 90-100.
- Universidad Pública de Navarra (s.f.). *About TEL21*. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <https://www.unavarra.es/tel21/es/AboutTel2L.htm>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Verde-Peleato, I. (2011). *Educación bilingüe en EE. UU*. Estudio de casos de una escuela primaria. *Estudios Sobre Educación*, 21, 139-158
- Wardhaugh, R. (1986). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1992.
- Which Boarding School (2020). *El Sistema Educativo del Reino Unido*. Which Boarding School. Recuperado de: <https://which-boarding-school.com/el-sistema-educativo-del-reino-unido/?lang=es>

ANEXOS

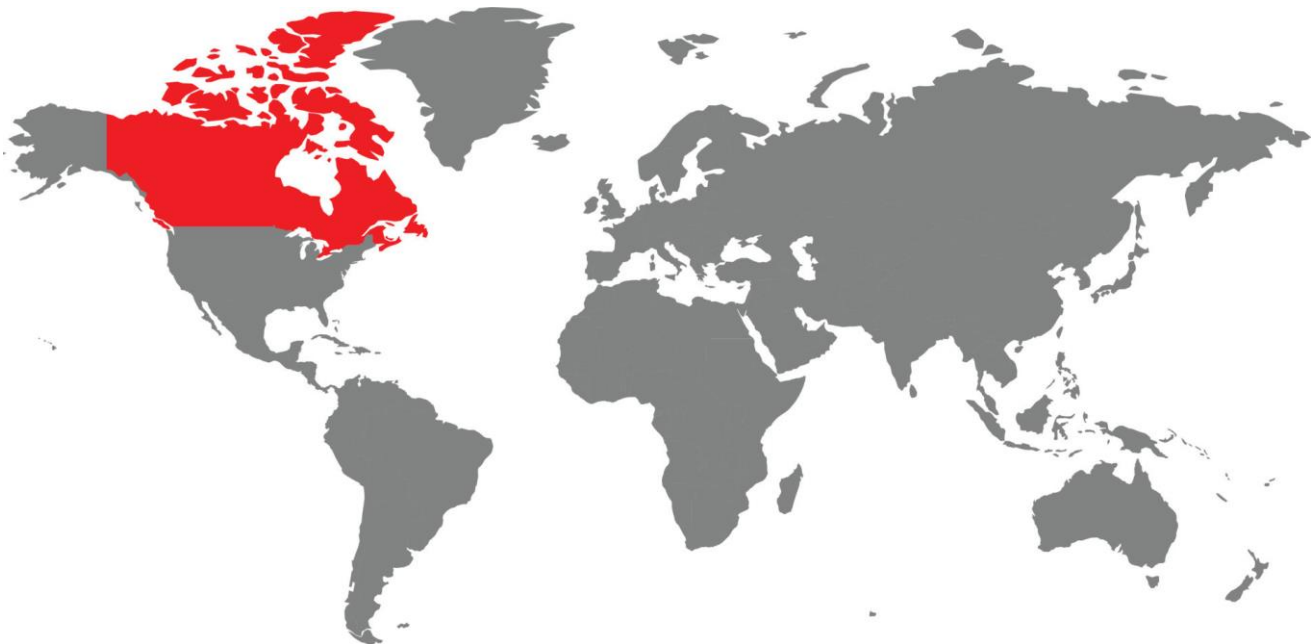
En este apartado adicional se va a incluir información destacada que puede ser de utilidad para complementar los datos aportados a lo largo de la investigación. Para ello se van a establecer diferentes anexos, cada uno de ellos dedicado a algún punto o apartado particular.

Anexo 1

En este primer anexo se van a adjuntar mapas de los países que han sido analizados previamente, incluyendo en ellos el vínculo a las políticas bilingües de los mismos. Primero se insertarán los mapas a nivel internacional y, posteriormente, a nivel europeo.

Figura 1

Mapa de Canadá



<https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism.html>

Fuente: Google Imágenes

Figura 2

Mapa de Estados Unidos



<https://oese.ed.gov/offices/office-of-administration/about-us/legislation/>

Fuente: Google Imágenes

Figura 3

Mapa de Luxemburgo



<https://menej.gouvernement.lu/en.html>

Fuente: Google Imágenes

Figura 4

Mapa de Alemania – ejemplo Berlín



<https://www.berlin.de/sen/bjf/en/education-in-berlin/>

Fuente: Google Imágenes

Figura 5

Mapa de Reino Unido



<https://www.gov.uk/browse/education>

Fuente: Google Imágenes

Anexo 2

En este caso, el anexo va a estar compuesto por los mapas de las diferentes Comunidades Autónomas analizadas, que estarán a su vez vinculados a los portales oficiales de sus respectivos gobiernos.

Figura 6

Mapa de Andalucía



<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>

Fuente: Google Imágenes

Figura 7

Mapa de Aragón



<https://educa.aragon.es/web/guest/search?q=biling%C3%BCismo>

Fuente: Google Imágenes

Figura 8

Mapa de las Islas Baleares



<https://www.caib.es/webgoib/es/educacio>

Fuente: Google Imágenes

Figura 9

Mapa Castilla y León



<https://gobierno.jcyl.es/web/es/consejerias/consejeria-educacion.html>

Fuente: Google Imágenes

Figura 10

Mapa Comunidad de Madrid



<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion>

Fuente: Google Imágenes

Figura 11

Mapa Comunidad Valenciana



<https://ceice.gva.es/es/>

Fuente: Google Imágenes

Anexo 3

En este anexo se va a desarrollar una situación de aprendizaje empleando actividades que sigan el método propio enunciado anteriormente. Al tratarse de una situación de aprendizaje centrada en el área de Lengua Inglesa, su diseño estará redactado en inglés.

Para ello, primero se indicará el contexto en el que se llevaría a cabo la situación de aprendizaje, informando sobre la edad de los estudiantes, el curso y las características generales del aula y el colegio.

Después se mencionarán los elementos curriculares que se trabajarían a la hora de implementar dicha situación y, finalmente, se redactará el desarrollo de la misma, aportando los materiales complementarios que sean necesarios.

Dicho esto, a partir de ahora se explica la situación de aprendizaje:

CREATING OUR HEALTHY DAILY ROUTINE

The main objective of this learning situation will be to develop a healthy daily routine in groups; for this, four lessons will take place. Although it will focus on the area of English Language, it could also be related to the Social Science one, as it talks about healthy lifestyle habits. Due to that, it could be carried out in an interdisciplinary way following the CLIL methodology, allowing the Social Science subject to be taught also in English.

Regarding the reason why it has been decided to carry out the learning situation about this topic, it is important to highlight that currently there are many factors that cause children to give up healthy lifestyle habits, such as the large amount of technology and video games or the unhealthy industrial sweets. Therefore, it is an important factor for children to know healthy habits from an early age, so that they can become aware and be able to manage them, creating, for example, a healthy daily routine like the one that will be developed in this situation.

Before explaining the activities of this learning situation, it is going to be introduced the context of the school and the class in which the healthy daily routine would take place.

SCHOOL AND CLASS CONTEXT

The following learning situation has been designed to be implemented in a Year 4 class of a Primary and Infant Education School located in the city of Teruel. Before explaining

the social context that surrounds the centre, it is going to be talked about the main characteristics of the school.

Thus, it will be an urban centre located in a city of around 30000 inhabitants. In addition, it will also be a state school, with secular instruction. Another important aspect will be the great number of resources, technologies and materials useful for the teaching – learning process.

Besides, this school will have around 800 students and will offer bilingual instruction, combining English and Spanish along the different areas.

In each one of the classes, the number of students will be around twenty, although they could be found some biggest groups as well.

Talking about the sociocultural surroundings of the school it will be characterized by a medium economical level, finding a lot of regular families but also some people with more difficulties who will need helps and grants. However, the centre will not have a specific economic environment, since as there will be a lot of social classes, it will also have a very diversified economy.

The differences in context will be reflected in the great amount of diversity of pupils, including some foreign students too. These foreign students will come from different countries, such as Ukraine, Morocco or Romania.

Finally, in relation to the services, the school will have some important ones, like school transport, canteen or ITC technologies in all classrooms and in some special areas, so that students could use them.

After having explained the school context, now it is going to be explained the group of students in which the learning situation will take place.

In this case, the selected class will be composed of 21 students of around 9 years old, 10 will be boys and 11 will be girls. The whole class will know Spanish and a level of English suitable for their age, however some students from different places will be found, despite the high majority will come from Spain, one boy will be Romanian and two girls will be Moroccan.

Apart from their origin, there will be important differences in the abilities and aptitudes of the students too. Therefore, we will find some advanced pupils in the English subject due to their higher level in the language or their ability to put in practice learning strategies. However, some other students with more difficulties due to their limited motivation or their difficulty in learning languages will be found too.

In addition, it could be found a boy with Attention Deficit Hyperactivity Disorder that will need some dynamic activities involving movement and some pauses between exercises. Nevertheless, the boy will be able to keep up the rhythm of the rest of the class in almost all lessons with the correct attention of the teacher.

Finally, as regards the atmosphere of the class, it is important to mention that the group will have a really good atmosphere, sharing and respecting each other opinions and tolerating the great diversity of the class. However, there could be found some punctual problems that could affect the cohesion of the group, like for example shy students, cultural differences or children willing to become leaders.

Once it has been explained the context and class in which the learning situation would take place, now they are going to be included the curricular elements related to the learning situation.

First of all, the didactic objectives that will be acquired after the development of the learning situation will be:

- To develop awareness about healthy life habits and to be able to apply them outside the classroom, creating their own daily routines.
- To identify healthy habits and to distinguish them from the unhealthy ones, all of them from their familiar contexts.
- To develop students' social skills, promoting interaction and toleration between the class members.

In the case of the key competences, student will work on almost all of them. However, the most relevant ones will be:

- Linguistic Communication Competence (LCC)
- Plurilingual Competence (CP)
- Social and Personal Competence, and Learning to Learn (CPSAA)

After having explained these curricular aspects, now the rest of them (basic contents, assessment criteria, specific competences and operative descriptors) are going to be included in the following chart, relating all of them.

Tabla 2

Elementos curriculares relacionados

Name of the project: Creating our healthy daily routine			Year 2 (Cycle 2)
Basic contents	Assessment criteria	Specific competence	Operative descriptors
<p>A. Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basic strategies for understanding, planning and producing oral, written and multimodal brief, simple and contextualized texts. - Knowledge, skills and attitudes that allow them to start mediation activities in basic everyday situations. - Basic communicative functions suitable to scope and context: greet and introduce themselves, say goodbye, introduce someone [...] ask and exchange information on everyday issues activities and daily actions and their frequency; 	<p>1.1. Recognize and interpret the global meaning, as well as words and phrases previously indicated in short and simple oral, written and multimodal texts on frequent and everyday topics of personal relevance and close to their experience, as well as fictional texts suitable to the level of development of the students, expressed in an understandable, clear way and in standard language through different media.</p> <p>1.2. Select and apply guided way strategies suitable in situations everyday communications and</p>	<p>CE.LEI.1. Understand the general meaning and specific, predictable information in short, simple texts, expressed clearly and in the standard language, making use of different strategies and resorting, when necessary, to the use of different types of support, in order to develop the linguistic repertoire and to</p>	<p>-CCL2 Can understand, interpret and evaluate simple oral, written, signed or multimodal texts from personal, social and educational contexts, with punctual accompaniment, in order to participate actively in everyday contexts and to actively participate in everyday contexts and to construct knowledge.</p> <p>- CP1. Be able to use, at least, one language in addition to the familiar language(s) to respond to simple and predictable communicative needs, in a manner appropriate to his/her development and interests and to everyday situations and contexts in</p>

<p>describe routines; give directions and instructions; express belonging [...]</p> <p>- Basic analogue and digital tools for the understanding, co – production and production of oral, written and multimodal text; and virtual interaction and collaboration in educational platforms (virtual classrooms, videoconferences, collaborative digital tools...) for the learning, communication and development of projects with speakers or students of the foreign language.</p> <p>B. Plurilingualism</p> <p>- Use of basic strategies for identify, organize, retain, retrieve and use linguistic units (lexicon, morphosyntax, sound patterns, etc.) from the comparison</p>	<p>relevance for students to capture the global meaning and process explicit information in short and simple texts about family themes.</p>	<p>respond to everyday communicative needs.</p>	<p>the personal, social and educational spheres.</p> <p>- CPSAA5. Plan short-term goals, use self-regulated learning strategies and participate in self- and co-evaluation processes, recognizing their limitations and knowing how to seek help in the knowledge construction process.</p>
--	---	---	---

<p>of the languages and varieties that make up the personal linguistic repertoire.</p>			
<p>A. Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Self-confidence and reflection on learning. Error as an integral part of the process - Basic strategies commonly used for comprehension and production of oral texts, written and multimodal brief, simple and contextualized. - Contextual models and discursive genres of common use in understanding, production and co-production of oral, written and multimodal brief and simple texts, with literary or not origin [...]. - Basic spelling conventions 	<p>2.1. Orally express short sentences with basic information about everyday matters and relevance for students, using guided verbal and non-verbal resources, paying attention to the rhythm, the accentuation and intonation.</p> <p>2.2. Produce very short and simple texts, with adaptation to the communicative situation proposed, based on models and through analogue tools and digital, using structures and elementary lexicon on everyday issues and relevant staff for students.</p> <p>2.3. Select and apply in a guided way strategies to produce short and</p>	<p>CE. LEI. 2 Produce simple texts in an understandable and structured way, using strategies such as planning or compensation, to express brief messages related to immediate needs and respond to everyday communicative purposes.</p>	<p>CCL1. Expresses facts, concepts, thoughts, opinions or feelings orally, in writing, signed or multimodal, with clarity and adaptation to different daily contexts of their personal, social and educational environment, and participates in communicative interactions with a cooperative and respectful attitude, both for exchange information and create knowledge as well as to build personal bonds.</p> <p>CP1. Uses at least one language, in addition to the family language or languages, to respond to simple and predictable communicative needs, in a manner appropriate to both their development and interests and to everyday situations and contexts in</p>

<p>and meanings associated with formats and graphic elements commonly used.</p> <p>- Conventions and basic conversational strategies used in synchronous or asynchronous format, to start, maintain and end the communication, taking and giving the floor, asking and giving directions, etc.</p> <p>- Basic analogue and digital tools used commonly for the understanding, co-production and production of oral, written and multimodal texts [...]</p> <p>B. Plurilingualism</p> <p>- Use of basic strategies for identify, organize, retain, retrieve and use</p>	<p>simple messages suitable for communicative intentions using, with help, resources and physical or digital supports depending on the needs of every moment.</p>		<p>the personal, social and educational spheres.</p> <p>CPSAA5. Plan short-term goals, use self-regulated learning strategies and participate in self- and co-evaluation processes, recognizing their limitations and knowing how to seek help in the knowledge construction process.</p> <p>CCEC3. Express ideas, opinions, feelings and emotions creatively and with an attitude open and inclusive, using different languages artistic and cultural, integrating their own body, interacting with the environment and developing their affective capacities.</p>
---	---	--	---

<p>linguistic units (lexicon, morphosyntax, sound patterns, etc.) from the comparison of the languages and varieties that make up the personal linguistic repertoire.</p>			
<p>A. Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Self-confidence and reflection on learning. Error as an integral part of the process. - Basic strategies commonly used for comprehension and production of oral texts, written and multimodal brief, simple and contextualized. - Basic communicative functions suitable to scope and context: greet and introduce themselves, say goodbye, introduce someone [...] ask and exchange information on everyday issues 	<p>3.1. Participate in interactive short and simple situations on everyday topics, or topic of personal relevance and proximity to their experience, prepared previously, through various supports, supporting in resources such as repetition, slow rhythm or non-verbal language, and showing empathy and respect for courtesy linguistics and digital etiquette.</p>	<p>CE.LEI.3. Interact with other people using everyday expressions, resorting to cooperation strategies and using analogue and digital resources, to respond to immediate needs of their interest in communicative exchanges respectful of the rules of courtesy.</p>	<p>CP1. Use at least one language, in addition to the language or familiar languages, to respond to needs simple and predictable communications, so appropriate both to their development and interests and to everyday situations and contexts of the personal, social and educational areas.</p> <p>CPSAA3. Recognize and respect emotions and experiences of other people, participate actively in group work, assumes the assigned individual responsibilities and employs cooperative strategies aimed at</p>

<p>activities and daily actions and their frequency; describe routines; give directions and instructions; express belonging [...]</p> <p>- Conventions and basic conversational strategies used in synchronous or asynchronous format, to start, maintain and end the communication, taking and giving the floor, asking and giving directions, etc.</p> <p>- Basic analogue and digital tools for the understanding, co – production and production of oral, written and multimodal text; and virtual interaction and collaboration in educational platforms (virtual classrooms, videoconferences, collaborative digital tools...) for the learning, communication and development of projects</p>			<p>achieving of shared objectives.</p>
--	--	--	--

<p>with speakers or students of the foreign language.</p> <p>C. Interculturality</p> <p>- The foreign language as a mean of communication and relationship with people from other countries, as a mean to learn about cultures and different ways of living.</p>			
<p>A. Communication</p> <p>- Self-confidence and reflection on learning. Error as an integral part of the process.</p> <p>- Contextual models and discursive genres of common use in understanding, production and co-production of oral, written and multimodal brief and simple texts, with literary or not origin [...].</p> <p>- Basic analogue and digital tools for the understanding, co –</p>	<p>4.1. Interpret and explain texts, concepts and brief communications in a simple, guided way, in situations in which it is necessary to attend to diversity, showing empathy and interest in the interlocutors and understanding problems in their closest environment, relying on various resources and supports.</p>	<p>CE.LEI.4. Mediate in everyday situations between different languages, using simple strategies and knowledge aimed at explaining concepts or simplifying messages, to transmit information in an effective, clear and responsible manner.</p>	<p>CP1. Be able to use, at least, one language in addition to the familiar language(s) to respond to simple and predictable communicative needs, in a manner appropriate to his/her development and interests and to everyday situations and contexts in the personal, social and educational spheres.</p> <p>CPSAA1. Is aware of one's own emotions, personal ideas and behaviours and employs strategies to manage them in situations of tension or conflict, adapting to changes and harmonizing them to</p>

<p>production and production of oral, written and multimodal text; and virtual interaction and collaboration in educational platforms (virtual classrooms, videoconferences, collaborative digital tools...) for the learning, communication and development of projects with speakers or students of the foreign language.</p> <p>B. Plurilingualism</p> <p>- Use of basic strategies for identify, organize, retain, retrieve and use linguistic units (lexicon, morphosyntax, sound patterns, etc.) from the comparison of the languages and varieties that make up the personal linguistic repertoire.</p>			<p>achieve their own objectives.</p> <p>CPSAA3. Recognize and respect emotions and experiences of other people, participate actively in group work, assumes the assigned individual responsibilities and employs cooperative strategies aimed at achieving of shared objectives.</p>
---	--	--	--

Fuente: Currículo en Lengua Inglesa Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (Boletín Oficial de Aragón, 2023)

Once they have been explained all the relevant curricular aspects, now they are going to be included in charts the four lessons that would be carried out in order to acquire the knowledge related to the learning situation introduced before.

For this, each one of the lessons will have a specific chart, which will contain the following elements: the development of all the activities, the duration of each one of the activities, the materials needed, the space and time and the objectives that we want children to acquire.

LEARNING SITUATION DEVELOPMENT

Tabla 3

Sesión 1

Lesson n° 1	Cycle: 2	Year: 4
<p>Objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> - To identify their previous knowledge related to the healthy habits topic while participating actively in the brainstorming activity. - To design a healthy dish by themselves, listening to the opinions of their classmates and dialoguing using the foreign language to achieve it. - To develop critical thinking when correcting the work of their classmates. 		
<p>Task description:</p> <p>The class will be divided into three different parts, each one dedicated to an activity. Those activities are described below:</p> <p>Activity 1 – (Pre – Task) / 10 minutes: At the beginning of the lesson, the teacher will start a brainstorming in order to know the students' previous knowledge of the topic. Thanks to this it will be possible to introduce what will be worked on during the four sessions of the learning situation, too.</p> <p>To do this, the teacher will ask some questions so that the students, raising their hands, can respond to them (all this using the target language).</p> <p>To help the students, the teacher will also write some helps on the board that will serve as scaffolding, making their work easier when expressing themselves in the foreign language. Some of the questions posed by the teacher will be:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you think you have a healthy or an unhealthy life? Why? - What are the healthy habits you usually follow? - ... <p>As for the scaffolding, it will be related to the structure of the sentences when responding, including, for example, the following elements:</p>		

- I think my life is healthy because...
- Some of my healthy habits are...

Activity 2 – (Main – Task) / 30 minutes: After finishing the brainstorming, the teacher will spend the next five minutes creating heterogeneous groups, so that students can interact and help each other.

After making the groups, the teacher will give a worksheet to each group, so that students can create a healthy dish following their own criteria. This activity will try to encourage dialogue and the sharing of ideas. In addition, the students' mental processes will also be launched, as they will have to select healthy food, distinguishing it from the unhealthy one. Once they have chosen the dish, they will have to describe it writing its components in English and they will also have to draw it, cooperating with their groups.

An example of the worksheet that will be given to them can be seen below (Picture 12).

Activity 3 – (Post – Task) / 20 minutes: After designing their healthy dishes, the students will exchange roles with another group in the class and will begin a co-evaluation process. What they will do is to debate with their groups to decide if their classmates' dish is healthy or not.

To help them, the teacher will give them a paper like the one you can see below the chart (Picture 13), so that they have scaffolding to help them answer the aspects that they would like to change and those that they consider well placed.

It should be mentioned that since this is Year 4 of Primary Education, students will already have previous knowledge about the topic and due to that they will be able to perform these exercises without explicit explanations. However, if, during the brainstorming activity, deficiencies are detected, the teacher could decide to provide more help, such as his own examples or watching a video using the foreign language.

Space and time: This first lesson will take place on the students' classroom and will last 60 minutes.

Group: Depending on the part of the lesson it will be worked on one way or another. At first, they will have to work individually in a large group, dialoguing between themselves and with the teacher, while in the other two activities the students will work in heterogeneous groups.

Materials and resources: worksheets to create the healthy dish and to correct it, chalk, blackboard, pencil, rubber and colours.

Fuente: creación propia

Figura 12

Main – Task activity lesson 1

CREATE AND DESCRIBE YOUR HEALTHY DISH

Our healthy dish contains:

We think it is healthy because _____

Fuente: elaboración propia

Figura 13

Post – Task activity lesson 1

CORRECTING OUR CLASSMATES: 😊

It is a good / bad example of healthy dish because...

Some aspects that we would change are...

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Sesión 2

Lesson nº 2	Cycle: 2	Year: 4
Objectives: <ul style="list-style-type: none">- To distinguish the relevant information from the video in order to answer correctly to the posed questions.- To understand the messages transmitted by their partner in order to guess the keyword when playing Taboo.- To be able to express oneself fluently and comprehensively, following the rules of the game.- To dialogue, share ideas and respect the speaking turns with the aim of obtaining relevant conclusions when creating their daily routine.		
Task description: <p>The lesson will be divided into three different parts, all of them related to the main topic.</p> <p>Activity 1 (Pre – Task) / 15 minutes: In this first part, students will work individually to complete a photocopy related to the video linked below this chart (Picture 14). For this, each child will be given a worksheet like the one that can be seen below (Picture 15) and the video will be played. Students will have to listen to the information, choose the suitable one and write it in the corresponding section of the sheet.</p> <p>If they do not understand all the necessary information in just one reproduction, they will be given the option of listening to the video twice and may even be offered to add subtitles, to make the students' task easier (this will also function as scaffolding for them).</p> <p>As the video is related to the healthy habits' topic, it will give students ideas to be able to develop their healthy routine in the following class.</p> <p>Activity 2 (Main – Task) / 30 minutes: This activity will take the main part of the class and will consist of playing the famous game “Taboo” or “Forbidden Words” in threes.</p> <p>To do this, the first thing the teacher will do is to divide the class three by three (into heterogeneous groups) and, once that is done, he or she will explain the rules of the game:</p>		

Each group will have a handful of cards like the ones you can see below (Picture 16), one of the members of the group will have to take the one he or she wants without showing the answer. Once the card has been chosen, the child will try to explain the word he/she has chosen to another member of the group, but he/she will have an added difficulty: he/she will not be able to use any of the four words indicated.

To check that the rules are being followed, the third member of the group will make sure that they do not make mistakes when describing the words (that is, that they do not use prohibited words).

When the word has been guessed the roles will change. The process will be repeated three times so that all students play the three available roles.

It should be noted that the cards will have a drawing that will serve as scaffolding for students, in case they have doubts when understanding the word they have to describe.

Activity 3 (Post – Task) / 15 minutes: At the end of the main activity, the teacher will form the groups that will have to work together during the rest of the sessions. For this reason, it will be advisable to create mixed (boys and girls), heterogeneous and balanced groups, so that students can help each other and enrich their work.

When the groups are formed, which will be between 4 and 5 children, they will be explained what they will have to do during the following lessons: design on their own and develop a healthy daily routine combining not only food elements, but also active life and even hygiene actions (as they have seen in the videos and photocopies made). To do this, they will be given real native magazines (authentic materials) where they will be able to search for information and get ideas to include in their daily routine (Picture 17).

In this case, they will only have to start talking in groups, sharing opinions and selecting some interesting elements in case they find them on the magazines.

Space and time: The lesson will take place in the students' classroom and will last 60 minutes.

Group: The type of grouping will vary depending on the activity; in the first part of the class the students will work individually, while in the central part they will have to work in threes to develop the game. Finally, in the last part they must work in heterogeneous groups that the teacher will form.

Materials and resources: The necessary materials will be the computer, the video to complete the first exercise, the related photocopy of the video, cards to develop the

Taboo game, English-language magazines that contain sections dedicated to healthy living habits, pencil and rubber.

Fuente: elaboración propia

Figura 14

Vídeo necesario para completar la ficha (Pre – Task – lesson 2)



https://www.youtube.com/watch?v=UxnEuj1c0sw&t=10s&ab_channel=WONKYFilms

Fuente: YouTube

Figura 15

Pre – Task activity – lesson 2

Name: _____ Date: _____

VIDEO QUIZ

HEALTHY LIFE

Answer the following questions about the video.



- 1 How does being healthy help you? Write 2 things.

- 2 What can you do to be healthy?

- 3 How can you make your body stronger?

- 4 What does hygiene mean?

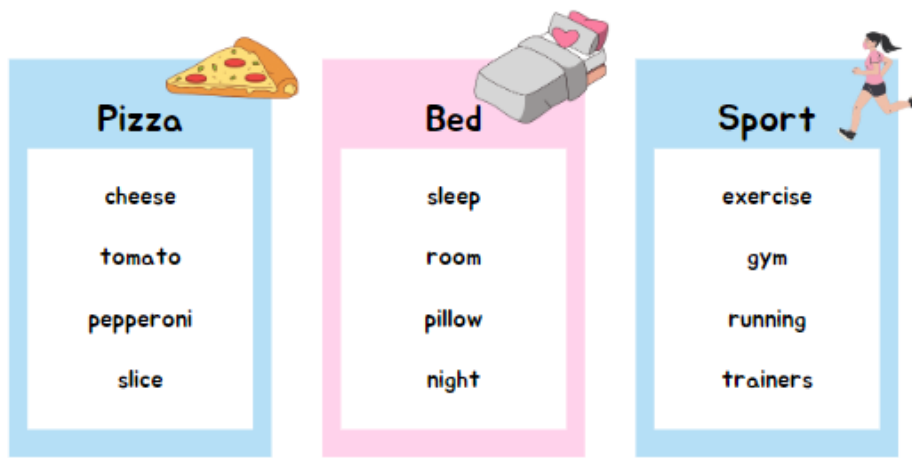
- 5 What do you have to do before eating?

- 6 Why is it important to sleep?

Fuente: elaboración propia empleando Canva

Figura 16

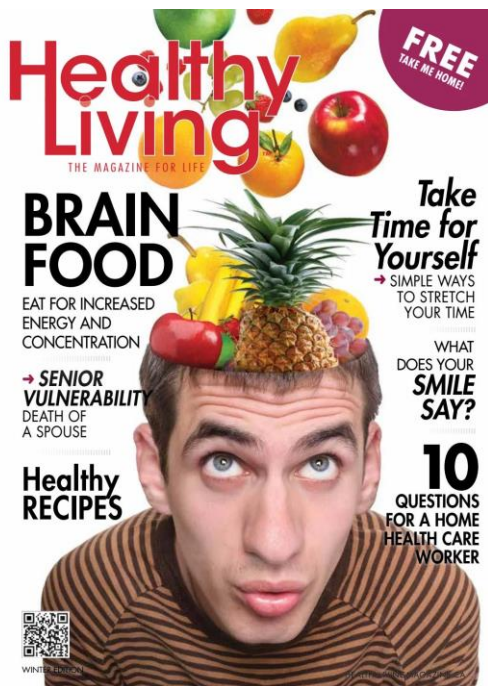
Main – Task activity – lesson 2 (ejemplo de tarjetas)



Fuente: elaboración propia empleando Canva

Figura 17

Ejemplo revistas Post – Task activity – lesson 2



Fuente: Google Imágenes

Tabla 5

Sesión 3

Lesson nº 3	Cycle: 2	Year: 4
Objectives: <ul style="list-style-type: none">- To work autonomously selecting relevant information extracted from authentic materials.- To make decisions together regarding the design and development of the daily routine.- To write the healthy daily routine with maximum grammatical precision, including aspects that correspond to the conditions of the task too.		
Task description: <p>These last lessons will be mainly dedicated to create their healthy daily routine by groups. Although the session will be divided into three parts, all of them will be related to each other.</p> <p>Activity 1 (Pre – Task) / 20 minutes: At the beginning of the lesson, the students will sit with the groups that were formed the previous day and will continue searching for information and selecting ideas from the magazines to form their daily routine. They will have to discuss and agree to create a complete daily routine, including not only healthy aspects related to food (which may be the most obvious), but also related to active life or hygiene, putting into practice the knowledge acquired in the two previous sessions and in other courses of the stage.</p> <p>Activity 2 (Main – Task) / 20 minutes: When the groups have selected the information they consider suitable, they will only need to write it correctly using the foreign language. To do this, they will be given a blank sheet of paper and they will be instructed to write it following the model provided by the teacher, which will include times of the day and correct writing in the foreign language.</p> <p>Activity 3 (Post – Task) / 20 minutes: Once they have written the information on the blank sheet of paper and have reviewed it until they are sure it is the suitable option and there are no identifiable spelling errors, the teacher will give each group a piece of cardboard of a different colour and will offer them some stickers to decorate. The children will have to copy the routine on the cardboard with a marker and decorate it beautifully, taking care of the presentation and grammatical precision.</p>		

In addition, the students, in each one of their groups, will have to divide the roles to take turns with each other so that everyone performs all the functions (writing, decorating, painting, etc.)

To make sure they know what they have to do, the teacher will show them an example to follow, giving them a complete and decorated daily routine, so that they can look at it when doing their own (Picture 18).

This work may be also useful to carry out the final evaluation, based on correcting the ideas included on it and the grammatical precision existing in their writing.

Space and time: It will take place in the students' classroom, with tables grouped together for group work. It will last 60 minutes.

Group: Since from here on the work will focus on developing a healthy daily routine, the children will work with their corresponding groups throughout the session.

Materials and resources: The necessary materials will be magazines, a piece of paper to write a sketch of the daily routine, cardboard and decorative elements (stickers, cutouts), markers, pencil and eraser.

Fuente: elaboración propia

Figura 18

Ejemplo propuesto para que lo sigan los alumnos a mano (Post – Task) – lesson 3



The poster is titled "Healthy daily ROUTINE" in a mix of cursive and block fonts. It features a runner in the top right, a bed in the middle right, and a vegetable basket at the bottom. The routine is divided into three sections: MORNING, AFTERNOON, and NIGHT, each with a list of activities and times.

Healthy daily ROUTINE

MORNING

- 8:30 - Wake up
- 9:00 - Have breakfast: a glass of milk with cereals and an apple.
- 9:15 - Brush my teeth and hands.
- 10:00 - Go walking with my parents.
- 12:00 - Have a snack: sandwich.

AFTERNOON

- 13:00 - Practice some yoga.
- 14:00 - Have lunch: Lentils, chicken and strawberries.
- 14:30 - Brush my teeth.
- 15:00 - Take a nap
- 16:00 - Practice some sport
- 17:30 - Have a snack: a piece of fruit
- 18:00 - Do my homework

NIGHT

- 20:00 - Take a shower.
- 21:00 - Have dinner: soup and fish.
- 21:30 - Watch TV until bed.
- 22:15 - Go to bed



Fuente: elaboración propia utilizando Canva

Tabla 6

Sesión 4

Lesson n° 4	Cycle: 2	Year: 4
Objectives: <ul style="list-style-type: none">- To express orally and fluently the ideas written in the healthy daily routine.- To participate actively in the presentation of their groups, conveying meaning and helping their classmates in need.- To listen carefully to the information transmitted by their classmates, being able to ask questions related to their work at the end of each presentation.		
Task description: <p>In this case, the lesson will not be divided, since it will be the last class related to the learning situation and, therefore, it will consist of sharing the group work with the rest of the class.</p> <p>To do this, each one of the groups will stand in front of their classmates and explain their daily routine to the rest of the class using the foreign language. To make the presentation they will count with the support of the cardboard in case they need to read some parts.</p> <p>Each member of the group will have to present a part, so that the work is equitable. Furthermore, apart of describing the cardboard, they will have to end with a brief conclusion indicating the reason why they consider their daily routine is healthy.</p> <p>All groups will need to present their work, so the entire hour will be dedicated to this purpose.</p> <p>If the teacher found it difficult for the students to express themselves orally, he or she will provide them with some verbal support as scaffolding, such as completing their sentences or starting the words so that they can finish them.</p> <p>Finally, if there were students with self-esteem or confidence problems when speaking in public, the teacher would try to relax and positively reinforce them, making them feel comfortable and safe in class.</p>		
Space and time: The last lesson of the learning situation could be carried out in the children's classroom or also in some kind of assembly hall so that they gain confidence when making oral presentations.		

Group: The children will work in groups when presenting their work, although when they are not presenting, they will have to remain individually to be able to listen more carefully to the presentation of their classmates.

Materials and resources: The only thing they will need will be the cards containing their daily routines, since they will have to explain them to their classmates.

Fuente: elaboración propia

ASSESSMENT

Finally, the last important point that must be taken into account is the assessment. As indicated in the section describing the own method, the evaluation should be global, continuous and formative, so that the students' deficiencies could be identified in time to prevent them from getting worse.

In addition, it would also be convenient to carry out different types of evaluation, so that the responsibility not only falls on the teacher, but also on the students, as they will take part on it too.

Due to all, in this learning situation we will find three main types of evaluation, although brainstorming could serve as an initial evaluation in which the teacher could assess the students' previous knowledge.

So, the three main types will be the continuous assessment, the summative assessment and, finally, the co-assessment carried out by students.

The first one of them that will be commented on is the co-evaluation, since it will be carried out in the first session of the learning situation. This evaluation will consist of evaluating their classmates' own work, so that students can evaluate their peers following a template provided by the teacher such as the one indicated above. Furthermore, having to write using this template will also serve as a basis for the teacher to evaluate the students.

Co-assessment is one of the most important evaluation techniques because it guarantees that students pay attention and take their work seriously, giving them a very relevant role in the teaching-learning process.

In this case, what will be evaluated is the healthy dish made by the other group. To do so, they will have to indicate if they consider that the dish prepared by the other group is healthy and what aspects they would change. Like this, it will not only serve as an assessment but also as a technique for sharing ideas with their group members. The template that they will have to fill out in the co-evaluation can be seen in Figure 13.

The next type of assessment will be continuous evaluation, that will be carried out throughout the entire learning situation in order to monitor student progress and detect deficiencies on time. This kind of assessment will be developed in different ways; on the one hand, it will be important to correct the different worksheets and tasks, such as the worksheet that can be seen in Figure 15, related to the YouTube video.

However, a rubric including some relevant aspects that students will have to acquire throughout the lessons will also be carried out.

Tabla 7

Rúbrica evaluación continua

Name of the student:	BAD	MEDIUM	PERFECT
The student accepts the group in which the teacher has placed him/her without complaining.	The student does not accept the group in which he or she has been placed and objects to it.	The student seems to accept the group although he/she has objections about it.	The student accepts the group with a positive attitude and without complaining about the teacher's decision.
The student attitude during the different tasks is positive.	The student does not show interest in the sessions and his/her attitude is really negative.	The student remains passive although his/her attitude does not harm the rest of the classmates or the teacher.	The student participates, answers questions and takes part on the class actively.
The student provides ideas of what to include in the healthy daily routine.	The student barely participates when it comes to giving ideas to the members of his group.	The ideas that the student contributes are not suitable although he/she tries to participate in the decision-making of the group in which he/she is placed.	The student gives ideas that are interesting and enriching for the members of his or her group.
The student follows the rules in the “Taboo” game and speaks using the target language.	It does not respect the rules of the game nor does it use the English language to work.	He/she respects the rules almost all the time and tries to use English language, although sometimes he/she fails.	The student respects the rules and expresses himself/herself fluently in English.

The student uses the target language to convey meaning.	The student uses his or her native language all the time, barely trying to speak using another language.	The student tries to use the English language, although sometimes he or she may have some difficulty when doing so.	The student uses English all the time, speaking the language fluently and without relevant mistakes.
The student respects the different opinions, dialogues with his/her classmates and divide the roles.	He/she does not respect his teammates; he insults and yells at them and does not let them speak. Furthermore, he/she barely participates in the group work.	The student respects different opinions but hardly works to advance the work of his/her group.	The student respects his/her classmates, divides roles and finds relevant information within the provided materials.
The student knows how to find relevant information to complete their task, distinguishing it from the one which is irrelevant.	Neither in the video exercise nor in the search of information in magazines does he/she show interest.	The student performs some of the activities well, managing to select the relevant information. However, he/she has some problems in other tasks.	The student is able to find important information in magazines and also knows how to distinguish by listening the relevant information to complete the questions in the video.

Fuente: elaboración propia

Finally, the summative or final evaluation will be carried out by correcting the healthy habits routine and its subsequent oral presentation. To do this, the teacher will make a checklist for each group that will be filled out as the students complete their tasks.

Thanks to it, the teacher will ensure that children have acquired the desired results without having to take a prototypical exam, which can cause much more stress and nerves to the students.

The checklist can be seen below. As it has been already told, it will include aspects related not only with the written work and its presentation, but also with the dialogue and atmosphere of the different groupworks.

Tabla 8

Lista de control evaluación sumativa

Name of the group:	YES	NO
The daily routine is healthy and realistic,		

suitable for children of their age.		
The language used is accurate and the vocabulary is related to the topic.		
The final result is suitable, the decoration is elaborate and the result of the healthy daily routine is clean and ordered.		
The group presentation is understandable and all group members participate in it equally.		
Students are able to orally explain the reasons why they consider their routine is healthy, answering to their classmates' questions correctly.		
The group members listen carefully to the presentations of the rest of the class, without talking to each other or disturbing their classmates.		

Fuente: elaboración propia

CONCLUSION

In general terms, this learning situation would fulfill practically all the elements stated in the own method, since it gives importance to the students' oral interaction and fluency over grammatical correctness but giving it some importance too.

At the same time, it also gives importance to the students' immediate context, addressing a topic of relevance in their lives that they can control by their own in their daily actions, allowing them to gain awareness of the importance of having a healthy and active life.

In addition, the learning situation also complies with a great variety of activities, including not only more traditional worksheets but also games, such as “Taboo” in this case.

Finally, the learning situation seeks to develop the evaluation from different points of view and moments, giving autonomy to students and allowing them to be evaluated for their progress and not so much for their final results.

In general, it could be said although it has not been applied in a real school, I consider that it could have positive results and that it could be included in a broader teaching unit to increase the knowledge on the topic.