

LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA BILINGÜE Y PLURILINGÜE DE CASTILLA-LA
MANCHA A DISCUSIÓN

Dr. Luis Miguel Miñarro López.

Investigador independiente

El compromiso de promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística se remonta a los primeros programas de cooperación europea elaborados por la División de Políticas Lingüísticas en Estrasburgo, que datan de 1957, cuyo objetivo principal era la democratización del aprendizaje de las lenguas para fomentar la movilidad de las personas y de las ideas y para promover el patrimonio europeo representado por su diversidad cultural y lingüística.

Distintas y sucesivas Resoluciones del Consejo de Europa y Recomendaciones del Comité de Ministros se centraban en el aprendizaje de lenguas prolongado a lo largo de la vida, que debía ir dirigido a toda la ciudadanía europea para favorecer la comunicación intercultural como fin último. En 1995, el Libro blanco sobre educación y formación, “Enseñar a aprender: hacia la sociedad del conocimiento”, destacaba la creciente dimensión mundial de los intercambios y, en particular, la aparición de la sociedad de la información, que ha aumentado las posibilidades de acceso de los individuos a la información y al conocimiento, con la consecuente modificación de las competencias adquiridas y de los sistemas de trabajo. Para evitar que estos cambios pudieran llegar a crear situaciones de exclusión, este libro blanco ya sugería una serie de medidas entre las que destacaban el fomento de la adquisición de nuevos conocimientos y, sobre todo, el conocimiento de al menos dos lenguas de la Unión Europea, además de la lengua o lenguas maternas.

El Parlamento Europeo y el Consejo de Europa declararon el año 2001 como Año Europeo de las lenguas. El objetivo de esa declaración fue la sensibilización de la población europea de la importancia que tiene la riqueza de la diversidad lingüística y cultural existente en la Unión; por ello, ambas instituciones insisten desde entonces en que el conocimiento de idiomas constituye un elemento esencial en el desarrollo personal y profesional de las personas. Se hicieron necesarios, por tanto, unos sistemas de validación y homologación de competencias en materia lingüística, que fueron recogidos en el conocido “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación”. Este documento es un instrumento no normativo que describe de forma integradora todo lo que tienen que aprender a hacer los y las estudiantes de todas las lenguas de la Unión Europea para poder comunicarse de manera eficaz, así como los conocimientos y destrezas comunes que tienen que desarrollar para poder actuar en los contextos donde se emplean dichas lenguas; así como las orientaciones para la enseñanza y la evaluación. Aparecen así, definidos en el Marco, los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso del alumnado en cada fase del aprendizaje y a lo largo de la vida.

A finales del año 2001, el Parlamento Europeo y el Consejo invitaban a adoptar nuevas medidas para el fomento de las lenguas. Los días 15 y 16 de marzo de 2002, los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en el Consejo Europeo de Barcelona asumieron el compromiso político de mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana. El Plan de Acción “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística” establecía cuatro grandes ámbitos en los que debían adoptarse medidas: extensión de los beneficios del aprendizaje permanente de idiomas a todos los ciudadanos y ciudadanas, mejora de la enseñanza de idiomas, creación de un entorno más favorable a las lenguas y establecimiento de un marco propicio al progreso. Se planteaba como una actividad de carácter permanente el aprendizaje de dos lenguas, además de la lengua materna, desde una edad temprana, en la enseñanza secundaria, la formación profesional y en la enseñanza superior, así como el estímulo para el aprendizaje de idiomas en los y las estudiantes con necesidades especiales; se recomendaba la apertura del abanico de lenguas enseñadas y se insistía en la promoción de la enseñanza y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas.

Una de las consecuencias de este programa fue el documento “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo”, publicado como Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006. La comunicación en una lengua extranjera aparece así como una de las ocho competencias fundamentales para el aprendizaje permanente.

Todos estos objetivos constituyeron la base de los fundamentos normativos del sistema educativo español y de su concreción en Castilla-La Mancha. Por eso, no resulta extraño constatar que, durante los últimos veinte años, la legislación educativa española haya puesto un énfasis específico en destacar y valorar el aprendizaje de las denominadas lenguas extranjeras. Asimismo, los cambios operados en la sociedad y el importante activo que supone en el mundo laboral el conocimiento de otros idiomas han contribuido a colocar su aprendizaje en una posición central en todos los tramos de la educación obligatoria; de igual modo, en la educación permanente, tanto en contextos formales como no formales.

En nuestro caso, la intención del gobierno autonómico de mejorar estos aprendizajes ya la recogía el “Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha”, elaborado con anterioridad al traspaso de competencias en 1999. Entre los años 2000 y 2002, esta intención se materializó con la implantación, de manera generalizada, de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en el primero de la Educación Primaria.

Por su parte, el Pacto por el desarrollo y la competitividad 2005-2010 de Castilla-La Mancha proponía la mejora de las habilidades y competencias lingüísticas y la participación de la comunidad educativa en programas de la Unión Europea. Por último, el Gobierno de Castilla-La Mancha con la publicación de la Ley de Educación (2010), adquirió el compromiso de mejorar, entre otras, la calidad de la enseñanza de los idiomas y de ampliar el número de centros bilingües.

Existía, pues, un mandato explícito, tanto del gobierno de Castilla-La Mancha como del conjunto de la sociedad castellano manchega, representada por los firmantes del referido Pacto, para impulsar el Plan de Plurilingüismo, que debía ajustarse al modelo de escuela —y, por extensión, de sociedad— que se quería construir en Castilla-La Mancha.

2. MODELO DE CASTILLA-LA MANCHA

En nuestra Comunidad autónoma, un paso importante hacia el plurilingüismo se dio en 2005 con la introducción y posterior ampliación del denominado Programa de Secciones Europeas en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El germen de estos centros de enseñanza bilingüe en los que se pone en práctica la enseñanza y el aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras (AICLE) estaba, por una parte, en los centros bilingües inglés-español que nacieron como fruto del convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y *The British Council* (1996), por otra, en las secciones bilingües hispano-francesas en la Enseñanza Primaria, nacidas en 2002 mediante Resolución de 6 de mayo de 2002 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa; como desarrollo de los programas de innovación curricular en materia lingüística en los que los centros implicados estaban participando.

Este desarrollo normativo culminó de forma efectiva, como ya indicábamos anteriormente, con la publicación de la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (BOE de 13 de octubre). En esta Ley, el Título VI, referido a los factores de calidad en la educación, señala al programa de enseñanza de bilingüe como uno de los elementos clave que identifican a nuestro sistema educativo en términos de calidad y de igualdad.

Con posterioridad, el Decreto 7/2014, de 20 de enero, por el que se regula el Plurilingüismo, pierde la perspectiva integral del llamado Plan de plurilingüismo de Castilla-La Mancha (2010) y se ciñe al mero desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras y de los denominados Programas Lingüísticos de enseñanza bilingüe.

Del mismo modo, podemos afirmar que el 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, renuncia definitivamente a contemplar la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva integradora, más acorde con el concepto de plurilingüismo que preconiza el “Marco Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”; al mismo tiempo que abandona por rendición el reto de que los ciudadanos y ciudadanas de Castilla-La Mancha puedan manejarse, comunicativamente hablando, en dos lenguas extranjeras, además de la propia; con el consiguiente riesgo de que los proyectos bilingües o plurilingües de los centros queden sesgados por tintes elitistas. Todo ello en el contexto de una comunidad monolingüe que parte con desventaja en este ámbito, dada su importancia no solo educativa sino económica y social.

Como algunos autores señalan (Cenoz, Genesee, and Gorter 2013, 4), en Europa, los programas de enseñanza bilingüe llevados a cabo mediante metodología CLIL son de

diversa naturaleza y alcance, sobre todo, teniendo en cuenta que CLIL es considerado un término “paraguas” que incluye muchas variantes, aproximaciones, aplicaciones.

De hecho, este amplio espectro de modelos CLIL depende de una serie de factores (Coyle, Hood, Marsh, 2010), condiciones ambientales (Wolff 2005) o variables (Rimmer 2009, 4); tales como el nivel de lengua y contenidos que se enseñan, las materias que se eligen para ser impartidas, el tiempo de exposición a la lengua segunda o el nivel de competencia y fluidez en el idioma que posee el profesorado.

No obstante, si tuviéramos que caracterizar el modelo de enseñanza bilingüe o plurilingüe de Castilla-La Mancha, podríamos afirmar que gira en torno a tres elementos que a modo de círculos concéntricos se deberían configurar para implementar el programa con éxito:

- **El profesorado.** Este profesorado cada vez es más consciente de las necesidades de formación, de su compromiso con la permanente mejora, tanto en lo referente a su competencia lingüística como en su competencia didáctica (Durán, 2018). Profesorado que tiene que tomar decisiones sobre las diferentes posibilidades organizativas de la clase, sobre la adecuación de los contenidos, sobre el diseño de actividades y tareas que hagan posible aprendizajes significativos y sobre el mejor aprovechamiento de los recursos didácticos entre los que destacan y merecen especial atención las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, en el entorno de la digitalización de la educación.
- **El centro educativo.** Se requiere que este programa sea asumido por el Centro, que forme parte sustancial de Proyecto educativo y que sea planteado como eje sobre el que hacer girar el proyecto lingüístico del centro, integrando todas las lenguas que tienen presencia, las escolares y las del contexto, haciéndolas útiles tanto en la enseñanza formal como en la no formal e informal; proponiendo actividades de corte extracurricular y participando en programas educativos internacionales que vengan a reforzar la enseñanza bilingüe y sitúen al profesorado y sobre todo al alumnado en contextos reales de comunicación y de aprendizaje; asimismo, que permita configurar redes de trabajo colaborativo, en el propio centro y con otros; con el fin de compartir recursos educativos, materiales curriculares, experiencias y, al mismo tiempo, se haga factible el refuerzo de la idea de pertenencia a una comunidad educativa singular.
- **La comunidad educativa.** Este Programa tiene un gran impacto en la comunidad en la que se desarrolla, especialmente si esta comunidad se encuentra en una pequeña localidad o en un barrio periférico de nuestras ciudades. La plena integración de estos centros en el contexto europeo, las nuevas referencias culturales y las nuevas relaciones de carácter internacional, ya sean reales o virtuales, de un centro que trabaja en clave bilingüe o plurilingüe, son cuestiones que indudablemente superan los límites físicos del aula y del centro, o los límites del compromiso de un profesor u otro y trascienden a la comunidad educativa en su conjunto y, así, podemos afirmar que el desarrollo de este Programa transforma a la comunidad que cada vez está más implicada, consciente de su papel.

Si bien es cierto que las expectativas con respecto a este programa han ido creciendo con el desarrollo del mismo, la demanda por parte de las familias y los centros ha venido siendo creciente, no obstante, en los últimos años se asiste, no con poca tristeza, a una especie de desánimo y descrédito del mismo, que se ve acentuada con la publicación de reiterados argumentos contrarios o con resultados de evaluaciones externas (véanse los últimos publicados por Education First, que sitúan a Castilla-La Mancha en el último lugar de las comunidades autónomas en relación al nivel de inglés de los estudiantes). Situación que, sin duda, condiciona o va a condicionar decisiones de las administraciones educativas (por ejemplo la tomada en la Comunidad de Madrid sobre la asignatura de Geografía e Historia), que a mi juicio van ser precipitadas y, sobre todo, poco informadas.

3. NECESIDADES DEL PROGRAMA

Sí que podemos estar de acuerdo en que, después de veinte años de vigencia, todo apunta a que no se disponen de evidencias ni referencias claras para determinar en qué medida estas características arriba enunciadas están presentes en el desarrollo actual del programa, o que este se lleva a cabo en las mejores condiciones para tener éxito, tanto en los resultados que se obtienen como en la capacidad de transformación del mismo; es por eso que, antes de promover cambios normativos o decisiones que lo inhiban o limiten, resultaría pertinente plantear un proceso de monitorización y evaluación del mismo en distintos ámbitos que podrían representarse en esta secuencia:



Principalmente para conocer con detalle las necesidades del programa en cuanto a los recursos de entrada o “input”, valorar los procesos y las prácticas educativas que se están llevando a cabo en los centros educativos, así como los resultados que se obtienen desde una perspectiva longitudinal; para concluir con un estudio de impacto que ponga en valor aquellas transformaciones que se están produciendo en nuestro sistema educativo, como consecuencia del desarrollo de los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad autónoma.

En suma, se trata de verificar cuál es la situación del profesorado y de determinar cuáles son sus necesidades para proveer un itinerario formativo, tanto para la mejora y la certificación de competencia lingüística como de actualización didáctica y metodológica que permita adquirir y/o mejorar la competencia comunicativa intercultural; para poder disponer de visión más amplia de otros sistemas educativos, lenguas y culturas y, en consecuencia, una mejora de sus prácticas docentes y un aumento de su compromiso con la formación permanente. Como anticipaba Genesee (1998), *“no es suficiente conocer una lengua con el fin de enseñarla, o utilizarla, o usarla de forma efectiva para enseñar materias académicas. Esto requiere una formación especializada”*.

Por otra parte, conviene estudiar la coherencia interna del programa, revisando los objetivos del mismo, poniéndolos en relación con los recursos con los que cuenta, con los resultados obtenidos y la correlación existente entre estos y los resultados esperados; así como su expresión en términos de impacto.

En consecuencia, parece oportuno plantear un estudio para comprobar si se cumplen las premisas iniciales del Programa:

- **Beneficios lingüísticos y el papel de las distintas lenguas presentes en el currículo (Yi Lo y Lin, 2015)**

La lengua extranjera (L2) se aprende mejor y ello es debido a que la exposición de los alumnos a la L2, como mínimo, se duplica en relación a una enseñanza no bilingüe. Aparte de este dato cuantitativo, las causas de esta mejora también son cualitativas; deja de ser una asignatura más para transformarse en una herramienta necesaria para aprender; aumenta la motivación del alumnado para usar la lengua porque usar la lengua tiene sentido para el alumno, convirtiéndose en algo activo, funcional y necesario (Wiesemes, 2009).

Mediante la enseñanza bilingüe los alumnos adquieren conciencia de que en la segunda lengua no sólo pueden hablar, sino que también pueden actuar, representar, comunicarse, relacionarse como lo harían en la propia lengua, hecho que es también muy motivador si se favorecen los contextos reales de aprendizaje y comunicación y la “enseñanza por tareas” de una lengua extranjera y utilizando una lengua extranjera.

Por otra parte, queda demostrado en numerosos estudios sobre la enseñanza bilingüe que también se obtienen beneficios en la lengua 1 (español). Los alumnos que estudian en una sección bilingüe experimentan no solo una mejora en su dominio de la lengua extranjera, sino también en su lengua materna, pues se demuestra que el manejo indistinto de dos lenguas ayuda a comprender mejor el funcionamiento de la propia lengua materna, tal y como recoge, además, el concepto de plurilingüismo que propone el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el mismo sentido, también podemos afirmar que por extensión se desarrolla una mayor capacidad para aprender más lenguas extranjeras (L3, L4...). No obstante, como refiere Ruiz de Zarobe (2008), se necesitan más estudios empíricos para confirmar los beneficios de AICLE en los distintos dominios lingüísticos.

- **Beneficios culturales**

El aprendizaje de una lengua extranjera facilita y genera el conocimiento de otras culturas. La lengua es un producto social y cultural, pero, además, el hecho de enseñar parcialmente unas asignaturas en lengua extranjera es sin duda un medio mucho más eficaz que el simple aprendizaje de la lengua extranjera para este propósito y contribuye a la mejora de la competencia comunicativa intercultural.

- **Motivación del alumnado**

Se aprecia una mejora sustancial de la actitud del alumnado, así como de sus hábitos de trabajo. El alumno percibe que al participar en el Programa se aumenta el nivel de exigencia y eso mejora la imagen que los alumnos se forman sobre ellos mismos y sobre lo que son capaces de hacer, mostrando una actitud más positiva hacia el aprendizaje, con independencia de su rendimiento o de su competencia estrictamente lingüística. Esta constatación se encuentra muy relacionada con la mayor implicación observada en las familias (Wiesemes, 2009).

- **El programa es inclusivo y no excluyente o elitista**

La participación en el programa no depende de niveles de competencia del alumnado o de resultados académicos, o del grado de implicación y refuerzo de las familias. Las medidas de apoyo, acompañamiento y refuerzo están previstas para el alumnado con más dificultades (Bruton, 2013).

- **Son proyectos de centro**

Otro aspecto a considerar es el relativo a la consideración de proyecto de centro. El desarrollo de este Programa no se puede abordar desde la perspectiva del trabajo más o menos entusiasta y personal; debe ser planteado, desde luego, como proyecto de centro

(Muñoa Barredo, 2011), inscrito en el Proyecto Educativo y contando con la complicidad amplia del conjunto de la comunidad educativa, complicidad en términos de cooperación. Cooperación entre profesorado DNL, especialistas de idiomas y resto del profesorado; cooperación entre centro y familias; cooperación entre distintos centros y equipos de profesorado que comparten un proyecto similar.

En algunos casos se encuentran proyectos frágiles porque los círculos de la cooperación son demasiado estrechos y la coordinación efectiva del equipo docente no es asumida como parte esencial del Programa.

- **El programa tiene un notable impacto en el conjunto del centro educativo y en la comunidad educativa de referencia.**

En los centros con programa bilingüe o plurilingüe se constata una vida escolar más rica generada por intercambios escolares, proyectos de cooperación con otros centros extranjeros, contactos y encuentros con hablantes nativos, proyectos de hermanamiento, etc. Estas actividades resultan motivadoras tanto para el alumnado como para el profesorado y contribuyen a realizar un aprendizaje intercultural poniendo a la lengua en uso real para la comunicación, para la interacción y para el conocimiento.

4. EN CONCLUSIÓN

Como hemos venido explicando, el programa ha ido evolucionando hasta la actualidad con el consiguiente aumento exponencial del número de centros, con su desarrollo en contextos más o menos favorecedores y con el necesario despliegue normativo que ha venido sustentando estos programas.

Todo esto ha supuesto un enorme esfuerzo de la administración educativa, de los centros, del profesorado, de los estudiantes y sus familias que reclaman como contrapartida un estudio en profundidad que permita determinar la eficacia del modelo y oriente la toma de decisiones, a futuro, para un crecimiento en términos de calidad, sostenibilidad y equidad.