



# La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Contexto Escolar Europeo



Año Europeo de las Lenguas 2001







Estudios de Eurydice

## **La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo**

Eurydice  
La red europea de información en educación

Este documento ha sido publicado por la Unidad Europea de Eurydice con la ayuda económica de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en alemán (*Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*), inglés (*Foreign Language Teaching in Schools in Europe*) y francés (*L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*).

D/2001/4008/1  
ISBN 2-87116-311-1

© Eurydice, 2001.

El contenido de esta publicación puede reproducirse parcialmente, excepto con fines comerciales, siempre que se haga referencia a "Eurydice, la red europea de información en educación", seguida de la fecha de edición del documento.

Cualquier permiso para reproducir el documento completo debe solicitarse a la Unidad Europea.

## **EURYDICE**

Unidad Española  
General Oraá, 55  
2006 Madrid  
Tel. +34 917 45 94 00  
Fax +34 917 45 94 37  
Correo electrónico: eurydice@educ.mec.es  
Página web: <http://www.mec.es/cide/eurydice>

Ilustración de cubierta: © Photo: 2000 Stock Image, Benelux Press Bruselas, Bélgica.

Edición Española 2001:



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-194-0  
I.S.B.N.: 84-369-3537-1  
Depósito Legal: M-55069-2001

Imprime: OMAGRAF, S.L.



## PRÓLOGO

A iniciativa de la Comisión Europea y del Consejo de Europa, 2001 ha sido declarado *Año Europeo de las Lenguas*. Este año estará marcado por una importante serie de actos y actividades que esperamos tenga como resultado la promoción, de manera todavía más activa, de la enseñanza de las lenguas extranjeras así como de la diversidad lingüística que caracteriza a Europa. Indudablemente, las lenguas extranjeras son una cuestión central para el desarrollo de una Europa que sea sinónimo de cultura y de ciudadanía.

Además, el dominio de dos lenguas extranjeras al término de la escolaridad se ha planteado formalmente como un objetivo a alcanzar para que todos los ciudadanos se puedan beneficiar plenamente del derecho a la libre circulación, al tiempo que contribuye a un mejor entendimiento mutuo entre los pueblos de Europa.

En este contexto, el estudio comparado llevado a cabo por Eurydice constituye una valoración original y excepcionalmente rica de la enseñanza de lenguas extranjeras en los 29 países que participan en el programa Sócrates. Es una obra de referencia indispensable y que aparece en el momento oportuno. Deseo expresar mi agradecimiento a la Red por esta contribución tan esencial para la mejora del entendimiento entre los países europeos en un asunto de interés común tan importante.

En efecto, se trata del estudio más completo que sobre la enseñanza de lenguas extranjeras se ha realizado a escala europea hasta el momento. Ofrece un análisis detallado de la organización de la enseñanza de esta materia, los enfoques y contenidos de los currículos, la formación y la contratación del profesorado, así como de las medidas de apoyo a las lenguas minoritarias desarrolladas dentro del sistema educativo. La obra es aún más valiosa porque aporta una perspectiva histórica de las muchas reformas que se han llevado a cabo en este campo durante varias décadas. Esos cambios son testigo de la importancia creciente que las políticas nacionales otorgan a la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, la descripción de las acciones llevadas a cabo en la esfera comunitaria desde que se lanzó el programa Lingua también demuestra el compromiso de la Unión Europea en este campo.

Así pues, este libro ofrece una guía del esfuerzo constante y creciente que se realiza a todos los niveles para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se hace referencia especial a la influencia que tiene la investigación pedagógica en los enfoques metodológicos recomendados en el currículum, así como a la inclusión de las lenguas como materia obligatoria desde los primeros años de enseñanza primaria en un buen número de países, y al aumento de la movilidad del profesorado hacia los países de la lengua que enseñan. Sin embargo, todavía se necesita progresar más para evitar que el desarrollo personal y profesional de cada uno de nosotros se vea impedido por barreras lingüísticas.

Se plantean unas cuantas preguntas al respecto: ¿Qué hacer para que la preferencia de los alumnos por el inglés, o incluso su imposición como primera lengua extranjera obligatoria, no perjudique la conservación de la diversidad lingüística y cultural de Europa? ¿Cómo encontrar soluciones eficaces a los urgentes y constantes problemas de contratación de profesorado competente en lenguas extranjeras? ¿Cómo se puede estar seguro de que los nuevos métodos de enseñanza se aplicarán realmente en las aulas? Estas preguntas requieren respuestas tanto en términos de recursos destinados a la formación continua del profesorado como de ajustes en la organización de la enseñanza propiamente dicha.

Las acciones comunitarias en este sentido son esenciales. Por este motivo, la Comisión seguirá animando y apoyando las acciones de los Estados miembros y haciendo de la diversidad cultural y lingüística de Europa una de sus prioridades.

Viviane Reding  
Comisaria Europea de Educación y Cultura

Enero de 2001

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
1. Contexto y justificación del estudio .....	7
2. Ámbito del estudio .....	9
3. Metodología empleada .....	11
4. Estructura del estudio .....	12
Glosario .....	15
<b>CAPÍTULO 1 APOYO A LAS LENGUAS EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE</b> .....	23
Introducción .....	23
1. El papel de la lengua en los sistemas educativos con varias lenguas estatales .....	26
2. El papel de las lenguas minoritarias o regionales en los sistemas educativos europeos .....	27
3. Apoyo a los alumnos de lengua materna extranjera .....	40
4. Apoyo a los hablantes de lenguas no territoriales .....	48
<b>CAPÍTULO 2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA</b> .....	51
Introducción .....	51
1. Visión general de las principales reformas .....	51
2. Principales ámbitos de las reformas: desde los años 70 hasta nuestros días .....	63
3. Gráficos ilustrativos de la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en 1974 y 1984 .....	81
<b>CAPÍTULO 3 ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b> .....	89
Introducción .....	89
1. Posición de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos .....	89
2. Oferta de lenguas en la educación obligatoria .....	103
3. Carga lectiva de las lenguas extranjeras .....	109
4. Número de alumnos en las clases de lenguas extranjeras .....	113
5. Iniciativas especiales: intercambios lingüísticos entre alumnos .....	115
Anexos .....	117
<b>CAPÍTULO 4 PERFIL PROFESIONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b> .....	127
Introducción .....	127
1. Perfil profesional del profesorado de lengua extranjera en el nivel de primaria .....	127
2. Formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras .....	137
3. Formación permanente de los profesores de lengua extranjera .....	155
Anexo .....	165

<b>CAPÍTULO 5 CURRÍCULOS DE LENGUAS EXTRANJERAS</b> .....	171
Introducción .....	171
1. Método de elaboración de los currículos .....	171
2. Características principales de los currículos de lenguas extranjeras .....	175
3. Análisis de los contenidos de los currículos de lenguas extranjeras .....	182
4. Mecanismos para el seguimiento de la aplicación de los currículos .....	195
<b>CAPÍTULO 6 ACCIONES DE LA COMUNIDAD EUROPEA</b> .....	201
Introducción .....	201
1. Desarrollo de la política comunitaria.....	201
2. Visión general de las acciones comunitarias .....	204
3. Las acciones Lingua en el programa Sócrates 1995-1999 .....	208
4. Nuevas iniciativas para fomentar el aprendizaje de lenguas .....	217
Anexo .....	221
<b>SÍNTESIS Y CONCLUSIONES</b> .....	223
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	233

# INTRODUCCIÓN

## 1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Europa es el punto de encuentro de sociedades multiculturales y plurilingües, las cuales son fruto de su historia y la han enriquecido y reforzado. Esta diversidad provoca una necesidad especial de comunicación entre los pueblos, así como de comprensión y tolerancia mutua.

Las instituciones europeas siempre han valorado esta riqueza esencial para Europa y han considerado que se tenía que favorecer la conservación de las numerosas lenguas y culturas del continente. Así, desde el comienzo de la cooperación europea en materia educativa, se fijaron el objetivo de animar a los ciudadanos para que aprendan las lenguas que forman parte del patrimonio cultural europeo. En 1976, la Resolución del Consejo de Ministros de Educación insistía en la necesidad de ofrecer a todos los alumnos europeos "la oportunidad de aprender al menos otra lengua comunitaria" y de permitir que "todos los futuros profesores de una lengua extranjera pasen un periodo de tiempo en el país o región donde se habla la lengua que van a enseñar" (pág. 4). Desde entonces, se han sucedido las iniciativas comunitarias en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, y el lanzamiento del programa Lingua en 1989 es un reflejo de este compromiso.

En la Europa de hoy día, la adquisición de competencias lingüísticas por parte de los ciudadanos europeos se ha convertido en una condición indispensable para participar plenamente en las nuevas oportunidades profesionales y personales que se les ofrecen. Estas prioridades están claramente definidas en Libro Blanco de la Comisión Europea sobre educación y formación (pág. 69):

- "Promover el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras comunitarias por parte de todos los jóvenes,
- animar a emplear métodos innovadores de enseñanza de lenguas,
- difundir el uso diario de las lenguas extranjeras europeas en los centros escolares de todos los niveles,
- favorecer la sensibilización hacia las lenguas y culturas comunitarias, así como su aprendizaje temprano."

Conscientes de la importancia de conocer lenguas extranjeras, el Parlamento y el Consejo Europeos, siguiendo una propuesta de la Comisión Europea, han declarado 2001 "Año Europeo de las Lenguas". El objetivo de esta iniciativa es "sensibilizar a la población sobre la riqueza de la diversidad lingüística y cultural" y extender el aprendizaje de lenguas extranjeras a un público más amplio "como elemento clave en el desarrollo personal y profesional de los individuos" (pag. 3). Este Año se ha organizado en estrecha colaboración con el Consejo de Europa que también ha declarado 2001 "Año Europeo de las Lenguas."

Sin embargo, hasta la fecha, el nivel de competencia lingüística de los jóvenes europeos no ha sido objeto de ninguna evaluación a escala internacional. Los únicos datos recogidos en este sentido proceden del sondeo de opinión *Eurobarómetro*<sup>1</sup>. El sondeo de abril de 2000 revelaba que menos de la mitad de los ciudadanos de la Unión Europea se declaran capaces de mantener una conversación en otra lengua distinta de la materna. El resultado de este sondeo de opinión resalta la necesidad de seguir animando a los ciudadanos europeos para que aprendan lenguas extranjeras.

Enfrentados con el reto de dominar lenguas extranjeras, los sistemas educativos europeos se han esforzado por dar respuesta a las distintas exigencias que esto representa. Todos los jóvenes europeos están escolarizados y, para muchos de ellos, es en sus centros donde tienen mayor probabilidad de aprender una lengua. Por lo tanto, es importante examinar aquellos aspectos del sistema educativo conducentes a que los niños adquieran el dominio de las lenguas.

En este sentido, los enfoques metodológicos de los currículos de los países europeos son un elemento clave. Los métodos de enseñanza dominantes reflejan la aceptación de una de las tendencias predominantes en la metodología de la enseñanza, concretamente el enfoque comunicativo. Inspirado en el trabajo de autores como S. D. Krashen, este enfoque se basa en la premisa de que las estrategias que subyacen a la adquisición de una lengua extranjera son similares a las empleadas en el aprendizaje de la lengua materna. Es decir, la exposición de los alumnos a la lengua meta mediante experiencias (como la inmersión) próximas al contexto natural y que se centran en lo que se comunica más que en la forma en que se lleva a cabo. De esta manera, el enfoque se desarrolló dando prioridad a la capacidad para comunicarse. Sin embargo, los investigadores han empezado a identificar los límites de este enfoque, el cual ha marcado el mundo de la pedagogía, y ya se hablan de la era "post-comunicativa"<sup>2</sup>.

La puesta en práctica de los enfoques metodológicos recomendados por las autoridades educativas requiere que los actores principales, los profesores, posean un nivel alto de competencia. Esto repercute en la manera en que se organiza la formación inicial y permanente del profesorado. La introducción de las lenguas extranjeras en la enseñanza en una etapa más temprana también hace más difícil la contratación del profesorado debido a la alta demanda existente, especialmente en la Educación Primaria.

Para los responsables políticos y los encargados de gestionar la formación del profesorado, estas cuestiones tienen una urgencia e importancia variable dependiendo del país de que se trate. Es necesario adaptar los sistemas de formación inicial y continua para dar respuesta a las nuevas demandas. Pero este proceso depende de una serie de factores relacionados con la historia, la cultura y la estructura económica de los países en cuestión.

---

1. Los sondeos de opinión del Eurobarómetro son un encargo de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea y se realizan cada primavera y otoño desde 1973.

2. Para más información sobre las sucesivas tendencias en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, ver Comisión Europea, 1997.

## 2. ÁMBITO DEL ESTUDIO

El objetivo del presente estudio es analizar la manera en que está organizada la enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros escolares. Se ha limitado su ámbito a la educación pública y a la privada subvencionada. No se han considerado otras iniciativas privadas fuera del sistema escolar como los cursos de las empresas, las academias o las autoridades locales.

El estudio se centra en la organización pedagógica, la formación y contratación del profesorado, el contenido de los currículos, las medidas de apoyo a las lenguas minoritarias y las acciones comunitarias en el campo de la enseñanza de lenguas.

### NIVELES EDUCATIVOS

La información que se presenta se centra en los niveles educativos de primaria y de secundaria general inferior y superior. Sin embargo, también se abordan otros niveles educativos. Así, en el capítulo 6 se describen las acciones comunitarias que afectan a todos los niveles de enseñanza, incluyendo la superior. Igualmente ocurre con la formación del profesorado en el capítulo 4, en que se tratan todos los niveles excepto el de pre-primaria.

Se ha utilizado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) para facilitar la comparación entre los países debido a que la enseñanza no está siempre estructurada en tres niveles en todos ellos.

### OBJETO DEL ESTUDIO: LA LENGUA EXTRANJERA

Las lenguas extranjeras están consideradas como una disciplina esencial en el currículo de la Educación Secundaria de los países europeos. Esta materia básica, llamada lengua extranjera en el contexto de este estudio, normalmente se incluye en el currículo como materia de enseñanza pero también se puede utilizar como lengua de enseñanza para otras materias. No se ha tenido en cuenta la lengua materna del alumno al definir el objeto de análisis.

Los términos empleados en los currículos nacionales para referirse al tema de este estudio se presentan más adelante en una tabla. En ella se muestran los distintos términos con los que se hace referencia a la materia de lengua extranjera, los cuales a menudo constituyen variaciones terminológicas relacionadas con la tradición cultural intrínseca al sistema educativo de cada país. Expresiones como lenguas vivas, lenguas modernas o segunda lengua aparecen en los currículos de ciertos países. Sin embargo, el término lengua extranjera parece ser el más empleado, por lo que se ha adoptado para el presente estudio.

No se han tratado las llamadas lenguas muertas o clásicas como el latín o el griego clásico, excepto en los pocos casos en que el currículo las ofrece como materias optativas que los alumnos pueden elegir como alternativas a la lengua extranjera dentro del mismo horario. Estos casos excepcionales sí se mencionan en el estudio.

## Variaciones terminológicas de lengua extranjera en los currículos

	TÉRMINO EN LA LENGUA ORIGINAL <sup>3</sup>	TRADUCCIÓN
<b>UNIÓN EUROPEA</b>		
<b>B fr</b>	LANGUE MODERNE	Lengua moderna
<b>B de</b>	FREMDSPRACHE O ZWEITSPRACHE FRANZÖSISCH (el último se refiere específicamente al francés)	Lengua moderna o francés como segunda lengua
<b>B nl</b>	TWEEDE TAAL	Segunda lengua
<b>DK</b>	FREMMEDESPROG	Lengua extranjera
<b>D</b>	FREMDSPRACHE	Lengua extranjera
<b>EL</b>	ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Lengua extranjera
<b>E</b>	LENGUA EXTRANJERA O IDIOMA EXTRANJERO	
<b>F</b>	LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE	Lengua extranjera viva
<b>IRL</b>	FOREIGN LANGUAGE	Lengua extranjera
<b>I</b>	LINGUA STRANIERA	Lengua extranjera
<b>L</b>	LANGUE ÉTRANGÈRE <sup>4</sup>	Lengua extranjera
<b>NL</b>	MODERNE VREEMDE TALEN	Lenguas extranjeras modernas
<b>A</b>	LEBENDE FREMDSPRACHE	Lengua extranjera viva
<b>P</b>	LINGUA ESTRANGEIRA	Lengua extranjera
<b>FIN</b>	VIERAS KIELI/ FRÄMMANDE SPRÅK	Lengua extranjera
<b>S</b>	FRÄMMANDE SPRÅK	Lengua extranjera
<b>UK (E/W)</b>	MODERN FOREIGN LANGUAGES	Lenguas extranjeras modernas
<b>UK (NI)</b>	MODERN LANGUAGES	Lenguas modernas
<b>UK (Sc)</b>	MODERN EUROPEAN LANGUAGES	Lenguas europeas modernas
<b>AELC/EEE</b>		
<b>IS</b>	ERLENT MÁL OR ERLENT TUNGUMÁL	Lengua extranjera
<b>LI</b>	MODERNE FREMDSPRACHEN	Lenguas extranjeras modernas
<b>NO</b>	FREMMEDESPRÅK OR ANDRESPRÅK	Lengua extranjera u otra lengua
<b>PAÍSES CANDIDATOS A LA UE</b>		
<b>BG</b>	Чужд Език	Lengua extranjera
<b>CZ</b>	CIZÍ JAZYK	Lengua extranjera
<b>EE</b>	VÕÕRKEEL	Lengua extranjera
<b>CY</b>	XENES GLOSSES	Lengua extranjera
<b>LV</b>	SVESVALODA	Lengua extranjera
<b>LT</b>	UZSIENIO KALBA	Lengua extranjera
<b>HU</b>	ELŐ IDEGEN NYELV	Lengua extranjera viva
<b>PL</b>	JEZYK OBCY	Lengua extranjera
<b>RO</b>	LIMBI MODERNE	Lenguas modernas
<b>SI</b>	TUJI JEZIKI OR MODERNI TUJI JEZIKI	Lenguas extranjeras o Lengua extranjera moderna
<b>SK</b>	CUDZÍ JAZYK	Lengua extranjera

3. Los términos se presentan en la forma en que aparecen en los currículos de cada país, por lo que algunos pueden estar en plural y otros en singular.

4. El término lengua extranjera sólo se emplea en el currículo de la Educación Secundaria y únicamente para otras lenguas distintas del francés y el alemán.

## CURSO DE REFERENCIA

El año de referencia de los datos que figuran en esta publicación es el curso 1998/99, excepto en el capítulo 2, dedicado al contexto histórico y que contiene referencias que datan de los años 70 o incluso antes. Los datos estadísticos del capítulo 3, sobre la organización de la enseñanza, se refieren al curso 1996/97.

También se mencionan las reformas introducidas después del curso 1998/99, bien en nota a pie de página o dentro del texto. Por lo tanto, se advierte que algunas situaciones todavía no se han introducido completamente o que lo serán en el futuro.

## 3. METODOLOGÍA EMPLEADA

Cada capítulo del estudio está basado en el análisis de las respuestas a cinco cuestionarios específicos, desarrollados por el equipo de investigación de la Unidad Europea de Eurydice, con la excepción del capítulo 6, elaborado por la Comisión Europea. Los cuestionarios se enviaron a las Unidades Nacionales a partir de 1998 en distintas etapas, a la vista de la gran cantidad de datos y de la diversidad de aspectos que se iban a tratar.

Sobre la base de las contribuciones aportadas por las Unidades Nacionales, la Unidad Europea elaboró el informe comparado de cada uno de los aspectos tratados en el estudio. Las Unidades Nacionales procedieron entonces a la lectura minuciosa del primer borrador, para asegurarse de que la información nacional se había interpretado de manera correcta en el análisis comparado. El texto de este documento es el resultado de intercambios indispensables y fructíferos, es decir, el texto integra las correcciones y mejoras aportadas por las Unidades Nacionales.

Con el fin de preparar sus contribuciones, las distintas unidades recurrieron a expertos nacionales especializados en cada uno de los campos analizados. Su participación enriquece y consolida el presente estudio. La sinergia y la estrecha colaboración entre las diferentes partes, tanto a escala nacional como con la Unidad Europea, han facilitado enormemente la realización de este complejo análisis. Los nombres de todas las personas implicadas en la elaboración del estudio se presentan al final del documento.

El análisis efectuado en el capítulo 1 no sólo se basa en las respuestas de los cuestionarios sino también en publicaciones dedicadas a la promoción de las lenguas dentro de un contexto plurilingüe. Las referencias de estos documentos se incluyen en la bibliografía. También hay que mencionar la metodología empleada en la elaboración del capítulo 5, en el cual se analiza el contenido de los currículos de lengua extranjera. En efecto, este capítulo ha supuesto procesar y analizar un volumen considerable de documentos nacionales. Antes de elaborar el cuestionario de recogida de información de este capítulo, la Unidad Europea envió a la red una serie de preguntas encaminadas a evaluar la viabilidad de dicho análisis. Una vez recibidas las respuestas, se pudo desarrollar un cuestionario muy detallado sobre el contenido de los currículos y las recomendaciones oficiales para la enseñanza de la lengua extranjera. Se dieron instrucciones muy concretas a las unidades con el fin de ser lo más fiel posible al texto original del currículo. También se les pidió que identificaran las partes del currículo donde aparecía la información solicitada.

Las Unidades Nacionales leyeron y examinaron miles de páginas para poder responder al cuestionario. Gracias a este minucioso trabajo, la Unidad Europea pudo realizar el análisis comparado de los contenidos de los currículos.

Las Unidades Nacionales de Eurydice han realizado un trabajo considerable al aportar, mediante las respuestas a los cinco cuestionarios, una gran cantidad de información valiosa y detallada. Para añadir aún más información a estas contribuciones, han incluido informes sobre características específicas de sus respectivos países. Estas descripciones siguen la misma estructura del análisis comparado. Se ha añadido también una sección con las reformas que se están llevando a cabo o con disposiciones específicas de las autoridades educativas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las descripciones nacionales estarán disponibles en la página de Eurydice en Internet durante la primera mitad de 2001.

#### 4. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

El estudio se estructura en seis capítulos que se pueden considerar como entidades autónomas. Cada capítulo contiene todos los elementos informativos que son relevantes, como las representaciones gráficas acompañadas de notas explicativas. Algunos capítulos incluyen anexos con los datos desglosados por países. El anexo del capítulo 3, sobre la organización de la enseñanza, también contiene una guía para la lectura de los diagramas acerca del lugar que ocupan las lenguas extranjeras en los sistemas educativos.

El glosario del principio del documento contiene los códigos, las abreviaturas y definiciones de los términos específicos de este estudio.

#### GLOSARIO

El glosario contiene los códigos de los países y de las lenguas que se emplean a lo largo de todo el documento y las abreviaturas nacionales en su lengua original, así como un léxico con las definiciones de los términos, algunos de los cuales son específicos de este estudio. Solamente se presentan aquellos que puedan ayudar al lector a comprender los conceptos utilizados en los distintos capítulos. Cada término está acompañado de una definición apropiada.

#### CAPÍTULO 1: APOYO A LAS LENGUAS EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE

Ante la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al espacio europeo, los sistemas educativos se esfuerzan por dar respuesta a las distintas necesidades y demandas adaptando las características de los centros escolares. El primer capítulo describe las medidas tomadas por los diferentes países con el fin de conservar y promover su patrimonio lingüístico dentro del marco del sistema educativo. Describe las diferentes acciones llevadas a cabo para apoyar a los alumnos que pertenecen a una comunidad cuya lengua es minoritaria o regional, así como las medidas tomadas para ayudar a los alumnos cuya lengua materna no es la del país receptor. Se examinan también las medidas de apoyo desarrolladas por las autoridades educativas para favorecer el aprendizaje de la lengua oficial del Estado.

#### CAPÍTULO 2: EVOLUCIÓN HISTÓRICA

En este capítulo se resumen los principales sucesos que han tenido una repercusión en el desarrollo actual de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los cambios más

importantes que ocurrieron durante la primera mitad del siglo XX se analizan de manera resumida, de forma que se pueda dedicar más tiempo a examinar los principales ámbitos a los que afectaron las reformas realizadas a partir de los años 50. El lector encontrará referencias específicas a las medidas que afectan a distintos aspectos de la enseñanza de lenguas. Así, una sección completa ilustra las reformas importantes que han tenido una repercusión en la organización de la enseñanza de lenguas, al igual que en la formación de los profesores de esta materia.

Este capítulo termina con una serie de diagramas comparativos sobre la posición de las lenguas extranjeras dentro de los sistemas educativos en los años 1974 y 1984. La situación en el curso de referencia 1998/99 se describe en el capítulo siguiente.

### **CAPÍTULO 3: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

Este capítulo presenta en primer lugar un análisis comparado de la posición y el carácter de la materia de lengua extranjera en los currículos mínimos de los sistemas educativos. El análisis está ilustrado por diagramas que muestran la situación en cada país.

También se consideran otros aspectos como la variedad de lenguas que se ofrecen en los currículos y las que los alumnos eligen; la carga lectiva; las recomendaciones oficiales con respecto al número máximo y mínimo de alumnos en clase de lengua; y las iniciativas relativas a los intercambios lingüísticos entre estudiantes europeos.

El anexo del final del capítulo contiene una guía para la lectura de los diagramas. También incluye los datos cuantitativos, desglosados por país, del porcentaje de alumnos que aprenden varias lenguas así como del número de horas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras y a otras dos materias del currículo.

El capítulo 3 ha servido también de base para la publicación de un número de la serie Eurydice Focus en septiembre de 2000 sobre la posición y el carácter de las lenguas extranjeras a lo largo de todos los años de estudio en los 29 países europeos tratados.

### **CAPÍTULO 4: PERFIL PROFESIONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Este capítulo analiza la forma en que las autoridades educativas intentan dar respuesta a las nuevas cuestiones surgidas por la reciente introducción de las lenguas extranjeras en los primeros años de la enseñanza primaria. Describe las medidas que se han adoptado para la formación inicial y permanente del profesorado de lenguas extranjeras, así como los métodos de selección y contratación.

Por lo tanto, se dedica una sección entera a las distintas instituciones encargadas de la formación inicial de los profesores de lenguas, los criterios de admisión, el contenido de los planes de estudios y la organización de visitas de estudio y estancias en los países en que se habla la lengua meta.

También se aborda la formación permanente de los profesores de lengua, con una descripción de las actividades que se realizan, los organismos responsables de su organización, el contenido de los planes de estudios y los intercambios entre profesores de distintos países.

El anexo del final del capítulo ofrece la información disponible, país por país, acerca del tiempo dedicado al dominio de la lengua extranjera dentro de la formación general, así como sobre la proporción del mismo dedicado a la metodología de la enseñanza de la lengua y a las prácticas en la formación de los futuros docentes.

### **CAPÍTULO 5: EL CURRÍCULO DE LENGUA EXTRANJERA**

El lector encontrará aquí los resultados del análisis profundo de los contenidos del currículo y/o de las recomendaciones oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras. La primera parte se centra en las características de los documentos que contienen los currículos de lenguas extranjeras, es decir, su carácter, el modo de elaboración, la fecha de publicación, el número de años de estudio a que se refieren y las lenguas a las que afecta.

El análisis trata los objetivos/contenidos y las recomendaciones sobre la metodología que aparecen en los currículos. La información está estructurada alrededor de cuatro áreas principales: la comunicación, los aspectos gramaticales, el conocimiento y la comprensión de otros pueblos, y los elementos relativos a la autonomía en el aprendizaje y al desarrollo personal de los alumnos.

Este capítulo también presenta los resultados de las investigaciones realizadas en el ámbito nacional o incluso internacional sobre distintos aspectos de la enseñanza de lenguas.

### **CAPÍTULO 6: ACCIONES DE LA COMUNIDAD EUROPEA**

Esta publicación no estaría completa si faltara la presentación de las iniciativas tomadas por la Unión Europea en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde este punto de vista, el capítulo ó ofrece una revisión de los documentos comunitarios (principalmente resoluciones y recomendaciones), describe las acciones llevadas a cabo para promover la enseñanza de lenguas extranjeras en distintos momentos de la historia comunitaria y se detiene en el análisis del programa Lingua. Una parte del capítulo está dedicada a las diferentes acciones de este programa, mostrando los éxitos obtenidos, que van en aumento desde que se creó en 1989.

Los autores de este capítulo son los responsables del programa en la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.

### **RESUMEN Y CONCLUSIONES**

Esta última parte resume todos los aspectos que se han analizado en los distintos temas desarrollados en los seis capítulos. Además, intenta resaltar la problemática y los elementos que nutren el debate sobre la dirección que debería seguir la enseñanza de las lenguas extranjeras en un mundo en evolución constante.

## GLOSARIO

## A. CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

## CÓDIGOS DE PAÍSES

UE	UNIÓN EUROPEA
B	BÉLGICA
B fr	BÉLGICA – COMUNIDAD FRANCESA
B de	BÉLGICA – COMUNIDAD GERMANOPARLANTE
B nl	BÉLGICA – COMUNIDAD FLAMENCA
DK	DINAMARCA
D	ALEMANIA
EL	GRECIA
E	ESPAÑA
F	FRANCIA
IRL	IRLANDA
I	ITALIA
L	LUXEMBURGO
NL	PAÍSES BAJOS
A	AUSTRIA
P	PORTUGAL
FIN	FINLANDIA
S	SUECIA
UK	REINO UNIDO
UK (E/W)	INGLATERRA Y GALES
UK (NI)	IRLANDA DEL NORTE
UK (SC)	ESCOCIA
AELC/EEE	ASOCIACIÓN EUROPEA DE LIBRE COMERCIO / ESPACIO ECONÓMICO EUROPEO
IS	ISLANDIA
LI	LIECHTENSTEIN
NO	NORUEGA
<b>PAÍSES CANDIDATOS A LA UE</b>	
BG	BULGARIA
CZ	REPÚBLICA CHECA
EE	ESTONIA
CY	CHIPRE
LV	LETONIA
LT	LITUANIA
HU	HUNGRÍA
PL	POLONIA
RO	RUMANÍA
SI	ESLOVENIA
SK	ESLOVAQUIA

## CÓDIGOS DE IDIOMAS

ES	ESPAÑOL
DA	DANÉS
DE	ALEMÁN
EL	GRIEGO
EN	INGLÉS
FR	FRANCÉS
IT	ITALIANO
NL	NEERLANDÉS
PT	PORTUGUÉS
FI	FINÉS
SV	SUECO
EE	ESTONIO
LV	LETÓN
RU	RUSO
SK	ESLOVACO

## ABREVIATURAS DE LOS INSTRUMENTOS ESTADÍSTICOS Y OTRAS CLASIFICACIONES

(:)	NO DISPONIBLE
(-)	NO ES PERTINENTE
FL	LENGUAS EXTRANJERAS
FTE	EQUIVALENTES A TIEMPO COMPLETO
CINE	CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN
OPEC	OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS
UOE	UNESCO/OCDE/EUROSTAT

## ABREVIATURAS NACIONALES EN SU IDIOMA ORIGINAL

AAP	<i>Assessment of Achievement Programme</i>	UK
ACCAC	<i>Curriculum and Assessment Authority for Wales</i>	UK
CCEA	<i>Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment</i>	UK
CE2	<i>Cours élémentaire 2</i>	F
CILT	<i>Centre for Information on Language Teaching and Research</i>	UK
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>	
CM1, 2	<i>Cours moyen 1, 2</i>	F
CSPOPE	<i>Cursos Secundarios Predominantemente Orientados para o Proseguimento de Estudos P</i>	
EAL	<i>English as an additional language</i>	UK
EGB	<i>Educación General Básica</i>	E
EPLV	<i>Enseignement précoce des langues vivantes</i>	F
HAVO	<i>Hoger algemeen voortgezet onderwijs</i>	NL
HBO	<i>Hoger beroepsonderwijs</i>	NL
HMSO	<i>Her Majesty's Stationery Office</i>	UK
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación	

IKY	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών	EL
ILSSE	Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare	I
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación	E
IRRSAE	Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi	I
IT	Information technologies	
IUFM	Instituts Universitaires de Formation des Maîtres	F
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland	D
LGE	Ley General de Educación	E
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	E
MAVO	Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs	NL
MEN	Ministerul Educatiei Nationale	RO
NCCA	National Council for Curriculum and Assessment	IRL
NFER	National Foundation for Educational Research	UK
OALT	Onderwijs in Allochrone Levende Talen	NL
OFSTED	Office for Standards in Education	UK
PEK	Περιφερειακά «Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)	EL
PGCE	Postgraduate Certificate in Education	UK
QCA	Qualifications and Curriculum Authority	UK
SCRE	Scottish Council for Research in Education	UK
SLO	Stichting voor Leerplanontwikkeling	NL
PYMEs	Pequeñas y medianas empresas	
VBO	Vorbereidend beroepsonderwijs	NL
VWO	Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs	NL

## B. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS ESTADÍSTICOS

### RECOPIACIÓN DE DATOS DE LA UOE

La recopilación de datos de la UOE (Unesco/OCDE/Eurostat) es un instrumento mediante el cual los tres organismos, de manera conjunta, anualmente recogen datos estadísticos comparables en un contexto internacional sobre aspectos clave de los sistemas educativos, basándose en fuentes de la Administración. Los datos recopilados abarcan: matriculaciones, nuevos alumnos, titulados, personal educativo, instituciones educativas y gastos en educación. El desglose específico incluye: nivel educativo, sexo, edad, tipo de enseñanza (general/profesional), modalidad (a tiempo completo/parcial), tipo de centro (público/privado), área de estudio y nacionalidad. Además, para satisfacer las necesidades de información de la Comisión Europea, Eurostat recoge datos de matriculación por regiones así como sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

### CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE)

Con el fin de facilitar la comparación entre países, los distintos niveles educativos nacionales se han distribuido entre los diferentes niveles CINE como sigue:

CINE 0: Educación Pre-primaria.

CINE 1: Educación Primaria.

CINE 2: Educación Secundaria inferior.

CINE 3: Educación Secundaria superior.

CINE 5: estudios de Educación Superior conducentes a una titulación que no es equivalente a la universitaria de primer ciclo pero que para acceder a ellos se requiere haber finalizado la secundaria superior.

CINE 6: estudios de Educación Superior conducentes a una primera titulación universitaria o equivalente.

CINE 7: estudios de Educación Superior conducentes a una titulación de postgrado o equivalente.

Puesto que los datos recopilados corresponden al curso 1997/98, se ha empleado una nueva clasificación. Los niveles 0, 1, 2 y 3 no han cambiado. Se ha creado el nivel 4, el cual corresponde a la enseñanza postsecundaria no superior. El nivel 5 incluye los estudios universitarios y no universitarios de la enseñanza superior conducentes a una primera titulación. Para acceder a estos estudios es requisito como mínimo haber finalizado con éxito la secundaria superior u otros estudios equivalentes dentro de la enseñanza postsecundaria. El nivel 6 incluye los estudios de Educación Superior conducentes a una titulación de nivel avanzado en investigación. El nivel 7 ha sido suprimido.

## C. LÉXICO

**Áreas de estudio:** las modalidades elegidas por los alumnos de entre las ofrecidas por la rama general y, en aquellos casos en que el currículo es flexible, las materias elegidas por los alumnos para los exámenes finales. Este concepto describe la práctica común en cierto número de países en la Educación Secundaria general superior.

**Centros/grupos que se especializan en lenguas extranjeras:** ofrecen una enseñanza especializada en lenguas extranjeras. Están organizados y financiados por el Ministerio de Educación del país, el cual reconoce la especialización obtenida. Se pueden distinguir dos tipos dependiendo de sus características especiales:

- Centros que son parte de una estructura paralela al sistema ordinario y que no enseñan el currículo mínimo sino un mayor o menor de lenguas extranjeras, conducentes a una titulación.
- Centros/grupos que imparten el currículo mínimo y que, al mismo tiempo, ofrecen una enseñanza especializada en lenguas extranjeras empleando la lengua objeto de estudio como lengua de enseñanza para ciertas materias (centros/grupos bilingües), y/o con la enseñanza obligatoria de otras lenguas, y/o concediendo mayor número de periodos lectivos a las lenguas extranjeras que los que se dedican en otros centros/grupos no especializados.

**Currículo mínimo:** contenidos obligatorios establecidos por las autoridades educativas centrales formando un tronco común de materias que debe ser enseñado a todos los alumnos. También puede constituir un currículo flexible en el que los alumnos eligen las materias que desean estudiar para sus exámenes finales.

**Educación/enseñanza bilingüe:** educación en la cual se emplean dos o más lenguas para la enseñanza de las diferentes materias del currículo.

**Enfoque comunicativo:** enfoque metodológico en la enseñanza de idiomas que se basa en la hipótesis de que los mecanismos del aprendizaje de lenguas extranjeras son similares a los empleados en el aprendizaje de la lengua materna. Como consecuencia, es muy importante que los alumnos estén en contacto lo más posible con la lengua extranjera y que dispongan de frecuentes oportunidades de emplearla en situaciones próximas a la vida real. El objetivo principal es enseñar a los alumnos a comunicarse en una lengua extranjera. Por lo tanto, la capacidad de producir mensajes comprensibles se considera más importante que los aspectos formales del mismo.

**Lengua autóctona:** lengua hablada por un grupo de población asentado en una determinada región durante varias generaciones y que se asocia al área geográfica en que esa lengua se habla.

**Lengua de enseñanza/instrucción:** la lengua empleada para enseñar parte de las materias incluidas en el currículo.

**Lengua extranjera:** este término se refiere a cualquier lengua considerada como tal o asociada a ese concepto (lengua viva, lengua moderna, lengua B, segunda lengua) en los currículos o en cualquier otro documento oficial relativo a la enseñanza. En general, los currículos la incluyen como materia que se debe enseñar. Sin embargo, también se puede emplear como lengua de enseñanza para otras materias. En este

contexto, no se tiene en cuenta la lengua materna del alumno. Las llamadas "lenguas muertas" no se incluyen en esta definición.

**Lengua materna:** la primera lengua que aprende un niño, normalmente la que habla uno o ambos padres.

**Lengua meta:** la lengua extranjera objeto de la enseñanza.

**Lenguas minoritarias/regionales:** lengua que "se usa tradicionalmente en un territorio determinado de un Estado por los ciudadanos de ese Estado, los cuales constituyen un grupo inferior en número a la población del resto del Estado y es distinta de la(s) lengua(s) estatal(es)." (Definición basada en la *European Charter for Regional or Minority Languages*, Consejo de Europa, 1992). En este sentido, solamente se tienen en cuenta esas lenguas minoritarias/regionales reconocidas como tales por los países tratados. Generalmente, son lenguas de poblaciones cuyas raíces étnicas se encuentran en esas áreas o que han estado asentadas en ellas durante generaciones. Pueden tener el carácter de lenguas oficiales pero, por definición, ese carácter se limita al área en que se hablan.

**Lengua no territorial:** lengua "empleada por ciudadanos de un Estado que es diferente de la lengua o lenguas empleadas por el resto de la población del Estado pero que, aunque tradicionalmente usada dentro del territorio del Estado, no se puede identificar con ninguna área del mismo". (Definición basada en la *European Charter for Regional or Minority Languages*, Consejo de Europa, 1992.)

**Lengua oficial:** lengua empleada en la administración pública y el sistema judicial de una región determinada del Estado. El carácter oficial puede estar limitado a parte de ese Estado o afectar a todo el territorio. Las lenguas que poseen carácter oficial para todo el país se denominan lengua(s) oficial(es) del Estado o lenguas estatales. Son una herramienta para incrementar la identificación con el Estado y para facilitar la interacción con las diferentes comunidades lingüísticas existentes en el mismo.

**Materia obligatoria:** materia que forma parte del currículo mínimo establecido por las autoridades educativas centrales y que todos los alumnos están obligados a cursar.

**Materias optativas:** materia que se ofrece además de las incluidas en el currículo mínimo y que los alumnos no están obligados a cursar.

**Materias optativas obligatorias:** materias ofrecidas por el centro entre las que todos los alumnos tienen que elegir y que forman parte del currículo mínimo.

**Principales destrezas:** las cuatro áreas de competencia relacionadas con las actividades de la comunicación: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

**Proyecto piloto:** enseñanza de lengua extranjera con carácter experimental, con limitación temporal y, al menos en parte, creado y financiado por las autoridades educativas correspondientes. El número de centros participantes así como la edad de los alumnos que toman parte en él lo fijan los responsables de la organización del mismo, los cuales llevan a cabo el proceso de selección. Estas experiencias están sometidas a una evaluación sistemática.

**Sistema de optativas dentro de un currículo obligatorio abierto:** sistema en el que los centros tienen libertad para elegir las materias que ofrecen como optativas obligatorias.

**Sistema de optativas dentro de un currículo obligatorio cerrado:** sistema en el que los centros no tienen libertad para elegir las materias que ofrecen como optativas obligatorias.

**Tipos de enseñanza:** diferentes tipos de estudios, basados en currículos distintos y que pertenecen a la rama general, no especializada. Por ejemplo, los *Hauptschule* y *allgemeinbildende höhere Schule* de Austria son dos tipos diferentes de centros dentro de la Educación Secundaria general.



# CAPÍTULO 1

## APOYO A LAS LENGUAS EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende aportar una visión general de las distintas estrategias puestas en práctica por los países participantes en el estudio para promover y conservar su patrimonio lingüístico con la ayuda de sus sistemas educativos. Se ofrece una descripción de las medidas adoptadas para apoyar las lenguas minoritarias o regionales y a las comunidades de lengua materna extranjera, así como para promover la lengua común a todo el Estado dentro de estos grupos de población. Donde procede, se tratan situaciones específicas de ciertos países haciendo referencia especial a aquellos que poseen varias lenguas estatales y sistemas educativos descentralizados y plurilingües.

Es conveniente tener presente que este primer capítulo aborda todas las formas de educación bilingüe o plurilingüe cuyo fin es responder a las necesidades lingüísticas específicas de comunidades con lengua materna diferente de la que es mayoritaria en la población del país. En el capítulo 3, se debate la oferta educativa plurilingüe cuyo objetivo es que los alumnos mejoren su dominio de las lenguas más usadas, en vez de promover la lengua de una minoría, región o población inmigrante.

Debido a la naturaleza generalmente muy compleja de las realidades lingüísticas de los países estudiados, algunos términos empleados en los apartados siguientes pueden, dentro del contexto de cada país, estar sujetos a significados e interpretaciones diferentes y abarcar características y conceptos distintos. Con el fin de establecer un marco común apropiado, que se ajuste a los distintos contextos lingüísticos descritos por cada uno de los países, se han definido de manera exacta los siguientes términos: lengua autóctona, lengua oficial, lengua estatal, lengua minoritaria o regional y lengua no territorial. Para más información, consúltese el glosario.

El Artículo 126 del Tratado de Maastricht (1992) se refiere específicamente a la diversidad cultural y lingüística de los sistemas educativos europeos. El gráfico 1.1 intenta explorar esta diversidad ofreciendo una visión general de las principales lenguas autóctonas que reciben un apoyo especial dentro de los sistemas educativos de los 29 países estudiados. La lista presentada, que en ningún caso pretende ser exhaustiva, se ha elaborado de acuerdo con la importancia relativa de estas lenguas dentro del sistema educativo de cada país.

Basta una mirada rápida a este gráfico 1.1 para observar que la mayoría de los ciudadanos europeos viven en un contexto plurilingüe. Sólo 16 de los 29 países tienen una única lengua oficial, el resto posee entre dos y cinco, con una mayor concentración de países donde existen lenguas cooficiales en la UE. Entre los países que tienen más de una lengua oficial, cinco (Bélgica, Irlanda, Luxemburgo, Finlandia y Chipre) confieren a todas sus lenguas el carácter de lenguas estatales. Esta diversidad lingüística se ve enriquecida por un gran número de lenguas minoritarias y regionales. Su concentración es más alta en los países candidatos llegando a ser de siete el número de las empleadas para la enseñanza en algunos de estos países. De entre los 29 países, sólo cinco no señalan la existencia en los mismos de alguna lengua minoritaria o regional (Irlanda, Luxemburgo, Islandia, Liechtenstein y Chipre). Con el fin de completar el mosaico de lenguas europeas también se han añadido todas las lenguas empleadas por la población inmigrante y las dos lenguas no territoriales: el romaní y el yiddish. Dos países, Islandia y Liechtenstein, se pueden clasificar en la categoría de monolingües ya que indican poseer una sola lengua oficial y ninguna *minoritaria o regional*.

Gráfico I.1: Principales lenguas autóctonas en los sistemas educativos europeos. Año 1999.

	UNIÓN EUROPEA																		
	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK E/NI	UK W	UK SC
Alemán			E		MR	E				MRO	E		E						
Bielorruso																			
Bretón								MR											
Búlgaro																			
Castellano							E												
Catalán							MRO	MR											
Corso								MR											
Croata													MRO						
Checo													MR						
Danés				E	MR														
Eslovaco													MR						
Esloveno									MRO				MRO						
Estonio																			
Finés <sup>1</sup>															E	MR			
Francés	E	MR	MR					E	MRO	E									
Frisón					MR							MRO							
Gaélico escocés																			MR
Gaélico irlandés									E								MR		
Galés																		MRO	
Gallego							MRO												
Griego						E													
Húngaro													MRO						
Inglés									E								E	E	E
Islandés																			
Italiano									E										
Ladino									MRO										
Lapón															MR	MR			
L. de la reg. de la Alsacia <sup>2</sup>								MR											
L. de la reg. del Mosela <sup>3</sup>								MR											
Letón																			
Lituano																			
Luxemburgués											E								
Mirandés														MR					
Neerlandés	MR		E									E							
Noruego																			
Occitano								MR											
Polaco																			
Portugués														E					
Romani					MNT								MNT		NT	MNT			
Rumano																			
Ruso																			
Ruteno																			
Serbio																			
Sorbio					MRO														
Sueco															E	E			
Turco						MR													
Ucraniano																			
Valenciano							MRO												
Vasco							MRO	MR											

E = Lengua estatal

MR = Lengua minoritaria o regional sin carácter oficial

1. En Suecia, la fila del finés comprende el finés de Torne dalen.

2. L. de la reg. de la Alsacia: lenguas regionales de la Alsacia (*langues régionales d'Alsace* – Francia).

3. L. de la reg. del Mosela: lenguas de la región del Mosela (*langues mosellanes* – Francia).

Gráfico 1.1 (cont.): Principales lenguas autóctonas en los sistemas educativos europeos. Año 1999.

AELC/EEE			PAÍSES CANDIDATOS													
IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK			
	E			MR				MR	MR	MR	MR		MR	Alemán		
							MR	MR		MR				Bielorruso		
														Bretón		
			E											Búlgaro		
														Castellano		
														Catalán		
														Corso		
									MR					Croata		
				E										Checo		
														Danés		
				MR					MR	MR	MR		E	Eslovaco		
					E		MR		MR			E		Esloveno		
	MR													Estonio		
														Finés (1)		
														Francés		
														Frisón		
														Gaélico escocés		
														Gaélico irlandés		
														Galés		
														Gallego		
						E								Griego		
				MR					E		MR	MRO	MR	Húngaro		
														Inglés		
E														Islandés		
												MRO		Italiano		
														Ladino		
	MRO													Lapón		
														L. de la reg. de la Alsacia <sup>1</sup>		
														L. de la reg. del Mosela <sup>2</sup>		
							E							Letón		
							MR	E		MR				Lituano		
														Luxemburgués		
														Mirandés		
														Neerlandés		
	E													Noruego		
														Occitano		
				MR			MR	MR		E			MR	Polaco		
														Portugués		
				NT	NT		NT		MNT		NT	NT	NT	Romani		
									MR		E			Rumano		
					MR		MR	MR						Ruso		
													MR	Ruteno		
									MR		MR			Serbio		
														Sorbio		
														Sueco		
			MR			E								Turco		
				MR	MR		MR		MR	MR	MR		MR	Ucraniano		
														Valenciano		
														Vasco		

MRO = Lengua minoritaria o regional con carácter oficial

NT = Lengua no territorial

MNT = Lengua no territorial reconocida como lengua minoritaria

## 1. EL PAPEL DE LA LENGUA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES CON VARIAS LENGUAS ESTATALES

Como se aprecia en el gráfico 1.1, más de un tercio de los países estudiados poseen más de una lengua oficial. En general, se trata de una lengua estatal, con carácter oficial en todo el territorio, y una o varias lenguas co-oficiales. Este último caso corresponde al de las lenguas autóctonas de ciertas minorías de población y su carácter de lengua oficial suele estar restringido a las áreas en que residen los grupos en cuestión. La mayoría de los países le han asignado un papel predominante a la lengua estatal al imponer su uso en la administración pública, el sistema legal y el judicial, y al emplearla como lengua principal en la enseñanza. Muchos menos son los países que otorgan a más de una lengua el carácter de lengua oficial para todo el Estado. Irlanda, Finlandia y Chipre han optado por dos lenguas estatales, Luxemburgo y Bélgica por tres.

De acuerdo con la Constitución irlandesa, el irlandés y el inglés son las dos lenguas oficiales para toda Irlanda. En las áreas de habla irlandesa, todos los centros de primaria emplean el irlandés como lengua de enseñanza y los niños cuya lengua materna no es el irlandés reciben clases de apoyo. Los centros de secundaria imparten toda o parte de la enseñanza en irlandés. En el resto de Irlanda, el irlandés puede ser la lengua de enseñanza en ciertos centros de primaria mientras que se enseña como materia en todos los demás centros de primaria y en los de secundaria. El inglés se enseña como materia en los centros en que el irlandés es la lengua de enseñanza.

En Luxemburgo, según la Ley Lingüística de 1984, el luxemburgués es la lengua del Estado. El francés es la lengua del sistema legal, y el luxemburgués, el francés y el alemán lo son del sistema judicial y de la administración pública. El luxemburgués es la lengua vernácula de la mayoría de los niños de Luxemburgo y el único medio de comunicación en el nivel de pre-primaria. Una vez que los niños empiezan la Educación Primaria, el alemán se convierte en la lengua de instrucción predominante, mientras que el francés se enseña como materia a partir del segundo año. En la Educación Secundaria inferior, el francés reemplaza gradualmente al alemán como lengua de enseñanza pero las materias de ciencias, así como la historia y la geografía, se siguen impartiendo en alemán. Cuando los alumnos llegan a la Educación Secundaria general superior, todas las materias se enseñan en francés. En los centros técnicos de secundaria, el empleo del alemán o el francés depende de la especialización elegida. Se prefiere la enseñanza en alemán de las especialidades de orientación tecnológica mientras que el francés es la lengua de enseñanza empleada en las especialidades comerciales. Esta situación de trilingüismo a veces representa un problema educativo para los hijos de emigrantes, por lo que se han arbitrado medidas de apoyo para luchar contra estas dificultades.

Las dos lenguas estatales de Finlandia son el finés y el sueco y las comunidades de cada una de ellas tienen su propia red de centros desde el nivel de pre-primaria al universitario. Los municipios con habitantes hablantes de sueco y de finés deben ofrecer educación básica separada para cada uno de los grupos. Todos los alumnos aprenden ambas lenguas estatales en los centros escolares.

Las dos lenguas estatales de Chipre, el griego y el turco, se emplean como lenguas de instrucción pero nunca en el mismo centro. El estudio de la otra lengua no es obligatorio. Si el número de alumnos que hablan turco es insuficiente para crear un centro que imparta enseñanza en su lengua, los alumnos pueden asistir a un centro privado de su elección. El coste de esta enseñanza es sufragado por el gobierno.

Dos países, Bélgica y España, ocupan una posición especial. Los dos optaron por transferir gran parte de las competencias estatales, incluyendo educación y cultura, a los organismos regionales (las Comunidades en Bélgica y las Comunidades Autónomas en España) con fronteras geopolíticas y lingüísticas comunes. La transferencia de poderes ha llevado a las Comunidades a emplear su lengua regional o autóctona con el fin de reforzar su identidad y sus estructuras sociales, cul-

turales y políticas. Como consecuencia, estos idiomas han sido con frecuencia las lenguas de enseñanza preferidas si no las exclusivas.

En el ámbito federal, Bélgica tiene tres lenguas estatales: el alemán, el francés y el neerlandés. Tras las transferencias de un gran número de competencias (incluyendo la educación) a las Comunidades germanoparlante, francesa y flamenca en 1989, cada Comunidad decidió que su idioma respectivo fuera la única lengua oficial que se empleara en todos los asuntos bajo su jurisdicción. La situación se complica más por el hecho de que Bélgica está dividida en cuatro regiones lingüísticas: las del alemán, francés y neerlandés, y la Región bilingüe de Bruselas-Capital. La Ley Federal sobre el Régimen Lingüístico de la Educación de 1963 estipula que el uso de cualquiera de estas lenguas como medio de enseñanza está limitado al área de la lengua correspondiente, a excepción de ciertas zonas de minorías lingüísticas relacionadas en el Artículo 3. En Bruselas, la lengua de enseñanza en todos los niveles es el francés o el neerlandés, con la otra lengua como materia obligatoria. En el resto del país, la posición respecto a la enseñanza de las otras lenguas oficiales varía. Los centros de primaria y secundaria de la Comunidad francesa tienen que ofrecer neerlandés, alemán o inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, los alumnos pueden renunciar a estudiar cualquiera de las otras dos lenguas oficiales durante toda su vida escolar si eligen el inglés como lengua extranjera. En la Comunidad flamenca, todos los centros ofrecen francés desde el quinto año de Educación Primaria (ver Artículo 9 del Decreet van Basisonderwijs 13/7/1963). Pero sólo es obligatorio su estudio para los alumnos de Educación Secundaria general (ni técnica ni profesional) durante parte de la misma. Sin embargo, en los centros de enseñanza en neerlandés de la Región de Bruselas-Capital, es obligatorio enseñar francés desde el segundo curso de la Educación Primaria (ver Artículo 10 del Decreet van Basisonderwijs 13/7/1963). Finalmente, la Comunidad germano-parlante de Bélgica tiene una minoría grande de población francófona, por lo que ofrece su lengua como medio de enseñanza o como materia obligatoria para todos los alumnos hasta el final de la Educación Secundaria superior. Puesto que los centros educativos de las tres Comunidades tienen currículos diferentes y las autoridades que los supervisan son también distintas, cualquier centro que ofrezca enseñanza en más de una lengua oficial tiene que establecer una infraestructura docente y administrativa distinta para cada Comunidad.

De acuerdo con el Artículo 3 de la Constitución Española, la lengua oficial del Estado es el castellano y todos los españoles tienen la obligación de conocerla y el derecho a usarla. Asimismo, establece que en las Comunidades Autónomas las otras lenguas españolas son también lenguas oficiales, según la legislación respectiva. Desde la instauración de las 17 Comunidades Autónomas, el castellano es la única lengua oficial en 11 de ellas. Las seis restantes (las Islas Baleares, el País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia) tienen todas una segunda lengua oficial y, como consecuencia de las transferencias en materia educativa, a estas lenguas se les ha otorgado un papel más destacado como lenguas de enseñanza. La obligación de educar a todos los niños en castellano así como en la lengua regional de la Comunidad Autónoma se cumple de distintas maneras por cada una de las Comunidades correspondientes. (Para más información, ver el apartado correspondiente a las lenguas minoritarias o regionales).

## **2. EL PAPEL DE LAS LENGUAS MINORITARIAS O REGIONALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS**

En 1987, el Parlamento Europeo en la Resolución sobre Lenguas y Culturas de Minorías Regionales y Étnicas en la Comunidad Europea apoyaba los esfuerzos del Consejo de Europa por re-

dactar una Carta de lenguas regionales o minoritarias y recomendaba que los Estados miembros pusieran en práctica una serie de medidas, entre las que se incluyen:

- otorgar carácter oficial a la enseñanza de las lenguas minoritarias o regionales en todos los niveles educativos de las regiones correspondientes;
- reconocer oficialmente esos estudios, grupos y centros;
- prestar atención especial a la formación del profesorado en esas lenguas poniendo a su disposición los recursos educativos necesarios;
- fomentar la información sobre las posibilidades de enseñanza de las lenguas regionales y minoritarias;
- asegurar la equivalencia de diplomas, certificados y otras titulaciones y capacitaciones profesionales para facilitar que los grupos regionales y minoritarios de un Estado miembro tengan acceso al mercado laboral de comunidades de otros Estados miembros relacionados culturalmente.

El Artículo 8 de la arriba mencionada *European Charter for Regional or Minority Languages* (1992) pide a los países que la enseñanza, o una parte substancial de la misma, se pueda llevar a cabo en la lengua minoritaria o regional correspondiente, o que la enseñanza de esas lenguas sea parte del currículo y que esa oferta esté disponible para aquellos alumnos cuyas familias así lo soliciten, siempre que el número se considere suficiente.

## 2.1. CRITERIOS PARA LA INTRODUCCIÓN DE LAS LENGUAS MINORITARIAS O REGIONALES EN LA ENSEÑANZA

El análisis de la información suministrada por los países participantes en el estudio revela que la gran mayoría de sus políticas están de acuerdo con los principios de los dos textos mencionados más arriba.

De los 29 países, sólo cinco (Irlanda, Luxemburgo, Islandia, Liechtenstein y Chipre) no mencionan la presencia de ninguna minoría con derecho a la enseñanza en su propia lengua. La reciben en una de las lenguas estatales.

El gráfico 1.2 presenta una visión general de los criterios que se han de tener en cuenta a la hora de introducir una lengua minoritaria o regional en el sistema educativo del área lingüística correspondiente. Incluyen un máximo de tres lenguas minoritarias o regionales por país, seleccionadas de manera que ofrezcan una visión representativa del mismo. El término "obligación legal" significa que, si se cumple con los criterios necesarios, el centro o la autoridad correspondiente están obligados a introducir la lengua minoritaria o regional como lengua de enseñanza o como materia. El término "posibilidad legal" indica que, si se cumple con los criterios establecidos, se invita al centro o a la autoridad correspondiente a que adopten la lengua minoritaria o regional como medio de enseñanza o, de lo contrario, que ésta reciba el apoyo necesario.

**Gráfico 1.2: Criterios para la introducción de medidas de apoyo para la enseñanza de lenguas minoritarias o regionales en centros escolares situados en las áreas lingüísticas correspondientes. Curso 1998/99.**

País	Lengua minoritaria o regional	Obligación legal					Posibilidad legal
		Para todos los centros	Petición de los padres	Número mínimo de alumnos	Fondos suficientes	Número suficiente de profesores cualificados	Decisión del centro o de la autoridad correspondiente
<b>UNIÓN EUROPEA</b>							
<b>B fr</b>	Neerlandés		•	16			
<b>B de</b>	Francés		•	16			
<b>B nl</b>	Francés		•	16			
<b>DK</b>	Alemán		•	10			
<b>D</b>	Danés		•	•	•	•	
	Frisón		•	•	•	•	
	Sorbio		•	•	•	•	
<b>EL</b>	Turco						
<b>E</b>	Catalán	1					
	Gallego	•					
	Vasco	1					
<b>F</b>	Bretón						•
	Catalán						•
	Vasco						•
<b>IRL</b>	(-)						
<b>I</b>	Alemán			•			
	Esloveno			•			
	Francés	•					
<b>L</b>	(-)						
<b>NL</b>	Frisón	•					
<b>A</b>	Croata		•	•			
	Esloveno		•	•			
	Húngaro		•	•			
<b>P</b>	Mirandés						•
<b>FIN</b>	Lapón		•	•		•	
<b>S</b>	Finés (Torne Dalen)		•	•		•	
	Lapón		•	•		•	
	Romaní		•	•		•	
<b>UK (W)</b>	Galés						•
<b>UK (NI)</b>	Irlandés						•
<b>UK (SC)</b>	Gaélico		•			•	

Fuente: Eurydice.

#### Nota explicativa

El gráfico 1.2 presenta un máximo de tres lenguas minoritarias o regionales por país, seleccionadas de manera que ofrezcan una visión representativa de la situación del mismo. La información solamente se refiere a centros con alumnos de una lengua minoritaria o regional. Las lenguas aparecen por orden alfabético en cada uno de los países.

#### Notas complementarias

**Bélgica:** Se refiere al número de familias representadas por sus cabezas de familia, no al número de alumnos, el cual se emplea como uno de los criterios para tomar la decisión de introducir la enseñanza en la lengua minoritaria. Este criterio sólo es válido en la enseñanza pre-primaria y primaria, los alumnos de secundaria no poseen derecho legal a recibir educación en su lengua minoritaria. Sin embargo, la Comunidad germanoparlante ofrece enseñanza en francés a esos alumnos hasta el final de la Educación Secundaria superior.

**Alemania:** El danés es la lengua minoritaria en **Schleswig-Holstein**, el frisón en la **Baja Sajonia** y en **Schleswig-Holstein**, y el sorbio en **Brandenburgo** y **Sajonia**. En este contexto, sólo se han tenido en cuenta los centros del sector público (en

**Schleswig-Holstein**, los centros privados de enseñanza en danés tienen sus propias normas). Los criterios varían según el *Land* y dependiendo de si la lengua se emplea para la enseñanza o si se imparte como materia. Con respecto al frisón, la petición de los padres es el criterio en **Schleswig-Holstein**, pero no en la **Baja Sajonia**. El sorbio disfruta de la misma situación en **Sajonia** que en **Brandenburgo**.

**Grecia:** Según el Tratado de Lausana de 1923 y las disposiciones legislativas y normas dictadas por el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos dentro del marco y de los acuerdos relativos a la educación internacional, el Estado Griego está obligado a ofrecer el

número necesario de centros bilingües (en turco y griego). Los padres pueden elegir que sus hijos asistan a un centro en el que la lengua de enseñanza es el griego o a un centro bilingüe.

**Francia:** Solamente se concede autorización para la enseñanza en una lengua minoritaria si se matriculan un número mínimo de alumnos y si existen suficientes profesores disponibles.

**Países Bajos:** Esta obligación legal se aplica a todos los centros de primaria y de secundaria inferior (*basisvorming*), con posibilidad de ciertas exenciones.

**Finlandia:** Todos los niños lapones tienen derecho a recibir educación en su lengua materna, pero los centros sólo reciben financiación pública si cuentan con un número mínimo de alumnos.

**Gráfico 1.2 (continuación): Criterios para la introducción de medidas de apoyo para la enseñanza de lenguas minoritarias o regionales en centros escolares situados en las áreas lingüísticas correspondientes. Curso 1998/99.**

País	Lengua minoritaria o regional	Obligación legal					Posibilidad legal
		Para todos los centros	Petición de los padres	Número mínimo de alumnos	Fondos suficientes	Número suficiente de profesores cualificados	Decisión del centro o de la autoridad correspondiente
<b>AELC/EEE</b>							
IS	(-)						
LI	(-)						
NO	Finés		•	3			
	Lapón		•	•			
<b>PAÍSES CANDIDATOS</b>							
BG	Turco					•	
CZ	Eslovaco		•	•			
	Polaco		•	•			
EE	Ruso					•	
	Ucranio					•	
CY	(-)						
LV	Polaco		•	8			
	Ruso		•	8			
LT	Bielorruso		•	•			
	Polaco		•	•			
	Ruso		•	•			
HU	Alemán		•	8		•	
	Eslovaco		•	8		•	
	Rumano		•	8		•	
PL	Alemán		•	7 (primaria)			
	Lituano		•				
	Ucraniano		•	14 (secundaria)			
RO	Alemán		•	20		•	
	Húngaro		•	(min. 10 % del grupo)		•	
	Ucraniano		•			•	
SI	Húngaro	•					
	Italiano		•				
SK	Húngaro		•	•			
	Ucraniano		•	•			
	Ruteno		•	•			

Fuente: Eurydice.

**Nota explicativa**

El gráfico 1.2 presenta un máximo de tres lenguas minoritarias o regionales por país, seleccionadas de manera que ofrezcan una visión representativa del mismo. La información solamente se refiere a centros con alumnos pertenecientes a una población con lengua minoritaria o regional. Las lenguas aparecen por orden alfabético en cada uno de los países.

**Notas complementarias**

**Noruega:** En todo el país, los alumnos lapones tienen los mismos derechos con respecto a la educación en lapón. En las áreas donde se habla esta lengua, los alumnos tienen también derecho a que todas las materias se impartan en lapón.

**República Checa:** La creación de centros docentes en zonas poco pobladas, independientemente de la lengua de enseñanza, depende de la existencia de un número mínimo de alumnos (15 para pre-primaria, 13 para primaria y 17 para secundaria inferior). En los centros en que la enseñanza se lleva a cabo en la lengua minoritaria, el Ministerio de Educación puede, previo estudio de la solicitud, rebajar estos mínimos.

**Letonia:** Como regla general, el número mínimo es ocho pero puede variar dependiendo de la situación geográfica del centro, la densidad de población de la zona y el nivel educativo. En la capital, Riga, este número se eleva a 18, mientras que en otras áreas, en circunstancias especiales, puede descender a cinco.

**Hungría:** La asignación de los fondos a los municipios aumenta con el número de alumnos de esa minoría. Si son menos de ocho los alumnos que solicitan la enseñanza en la lengua minoritaria, las autoridades regionales en vez de las municipales son las encargadas de organizar ese tipo de enseñanza (por ejemplo, ofreciendo transporte gratis para agrupar a estos alumnos con el fin de que reciban clases de la lengua minoritaria fuera del horario escolar).

**Eslovenia:** La comunidad de la minoría, en vez de los padres, es la encargada de solicitar centros de enseñanza en lengua italiana.

Puesto que los miembros de las minorías son por definición ciudadanos del país en que residen, la responsabilidad de ofrecerles una educación adecuada corresponde al Estado. Por consiguiente, los niños en edad de escolaridad obligatoria deben recibir la enseñanza en la lengua minoritaria o, en caso contrario, la enseñanza de esa lengua como una materia del currículo, todo ello manera gratuita en todos los centros financiados con fondos públicos de los países incluidos en este estudio. En Italia, los alumnos de secundaria superior en una lengua minoritaria o regional han de pagar las mismas tasas de matriculación, enseñanza y examen que los que asisten a un centro de enseñanza en italiano.

Como ya se ha mencionado, las fronteras de las cuatro regiones lingüísticas en Bélgica están claramente definidas por las leyes federales y todos los alumnos están obligados a seguir su educación en la(s) lengua(s) oficial(es) del área en que residen. Sin embargo, existe un número determinado de municipios, mencionados en la ley federal, que tienen que ofrecer a los hablantes de las otras lenguas oficiales la posibilidad de cursar estudios en su lengua materna (esta obligación se limita a la enseñanza pre-primaria y primaria). Contrariamente a todos los demás países estudiados, Bélgica emplea el número de familias en vez del número de alumnos como criterio para ofrecer enseñanza en esa lengua.

En todas las Comunidades Autónomas de España con dos lenguas oficiales, el Valle de Aosta en Italia, región holandesa de Frisia y en las regiones de habla húngara de Eslovenia la enseñanza de la lengua minoritaria o regional es obligatoria en todos los centros. Sin embargo, en la región holandesa de Frisia, el Ejecutivo Provincial (para los centros de primaria) o la Inspección de Educación (para los centros de secundaria inferior) pueden eximir a los centros de dicha obligación. La creación de centros bilingües de minorías, con un 50% de la enseñanza en turco y otro 50% en griego en la región griega de la Tracia, está regulada legalmente (incluyendo el Tratado de Lausana de 1923). En el resto de los países o regiones, la creación de centros o grupos en la lengua minoritaria o regional depende de una combinación que incluye la petición de los padres y la existencia de un número mínimo de alumnos. Para poder recibir este tipo de enseñanza los alumnos han de demostrar un cierto conocimiento de dicha lengua aunque no sea necesariamente su lengua materna. Suecia y Noruega conceden este derecho a todos los miembros de una minoría, independientemente de su dominio de la lengua en cuestión. En Austria, Finlandia y Suecia, este derecho a recibir la enseñanza en su idioma materno hace que ésta comience aunque solamente un alumno lo solicite.

En Francia, la Ley sobre la Enseñanza de las Lenguas y Culturas Regionales de 1951 permitió la enseñanza de la lengua regional durante unas pocas horas semanales o, de manera menos extendida, que se empleara como lengua de enseñanza para ciertas materias. Este número de materias se fue incrementando y desde 1994, los centros pueden funcionar como cualquier otro privado mediante un contrato con el Estado (*contrat d'association*). En febrero de 2000, como consecuencia de la presión ejercida por los grupos en defensa de las lenguas regionales, el gobierno presentó varias propuestas para integrar estos centros en el sistema público de educación. Se alcanzó un acuerdo general aunque ahora la discusión gira en torno al momento en que el francés se debe introducir como materia. Siguiendo las normas del currículo nacional, el gobierno pro-

pone que su introducción se realice de manera gradual a partir de la etapa de aprendizaje básico en los centros de primaria.

Una vez que los padres o un número suficiente de alumnos han expresado su deseo de que los niños sean educados en la lengua minoritaria o regional, el centro en cuestión tiene normalmente la obligación de ofrecer esa enseñanza. Únicamente en la región portuguesa en que se habla el mirandés pueden los centros tomar la decisión final de organizar grupos en la lengua minoritaria o regional. En Francia, cualquier centro que desee ofrecer enseñanza en otra lengua distinta del francés tiene que solicitar autorización y la financiación necesaria a la autoridad educativa descentralizada correspondiente. En Irlanda del Norte, si se desea obtener financiación para un centro en que el irlandés sea la lengua de enseñanza se ha de cumplir con los mismos criterios que los establecidos para los centros subvencionados, por ejemplo el centro debe ofrecer enseñanza de calidad y demostrar que al menos 25 alumnos nuevos ingresan cada año en el centro. En noviembre de 2000, el Departamento de Educación propuso una reducción en este criterio de viabilidad de los centros, al reducir a 15 el número de alumnos en los centros nuevos de Belfast y Derry y a 12 en los demás. Estos cambios pretenden fomentar la enseñanza en irlandés, que en el momento actual sólo está disponible en un pequeño número de centros. En Gales, las local *education authorities* son responsables de los centros y sus políticas para fomentar y apoyar la enseñanza en galés varían. Sin embargo, los centros pueden, de manera individual, decidir la proporción entre el galés y el inglés como lenguas de enseñanza. Alrededor del 25% de los niños en Gales asisten a centros en los que el galés es la única o la principal lengua de enseñanza.

## 2.2. APOYO A LA LENGUA MINORITARIA O REGIONAL

El gráfico 1.3 presenta una visión general de las opciones disponibles para que los alumnos de grupos minoritarios sean educados en su lengua materna en los diferentes niveles educativos, sin tener en cuenta el número de alumnos que realmente se benefician de ese tipo de educación. De nuevo, se han elegido tres lenguas minoritarias o regionales para ofrecer una imagen representativa de la situación de cada país. El hecho de que una lengua se ofrezca como lengua de enseñanza o que se fomente su aprendizaje no quiere decir que necesariamente esta situación se dé en todos los centros o en todas las materias. Se pueden identificar tres situaciones distintas:

- **Inmersión total:** la lengua minoritaria o regional es la única lengua de enseñanza. Los centros o los grupos están obligados a ofrecer al menos una de las lenguas estatales como materia. Este sistema, sobre todo si tiene lugar en edificios distintos, separa a los niños en función de su lengua materna puesto que los no hablantes de la lengua minoritaria o regional no suelen seguir este tipo de educación.
- **Inmersión parcial:** tanto la lengua minoritaria o regional como la estatal se emplean como medio de enseñanza. Estos centros o grupos reciben alumnos procedentes principalmente de comunidades donde se habla esa lengua minoritaria o regional, aunque también atraen a alumnos pertenecientes de otras lenguas maternas que viven en esa región.
- **Otras medidas de apoyo:** cualquier actividad distinta del uso de la lengua minoritaria o regional como medio de enseñanza. La medida más común es la enseñanza de esa lengua como una materia del currículo.

**Gráfico 1.3: Empleo de la lengua minoritaria o regional en la educación de los niños pertenecientes a esos grupos lingüísticos. Curso 1998/99.**

País	Lengua minoritaria o regional	Pre-primaria	Primaria	Secundaria obligatoria o inferior	Secundaria post-obligatoria o superior
<b>Unión Europea</b>					
B fr	Neerlandés				
B de	Francés				
B nl	Francés				
DK	Alemán				
D	Danés				
	Frisón				
	Sorbio				
EL	Turco				
E	Catalán				
	Gallego				
	Vasco				
F	Bretón				
	Catalán				
	Vasco				
IRL	(-)				
I	Alemán				
	Esloveno				
	Francés				
L	(-)				
NL	Frisón				
A	Croata				
	Esloveno				
	Húngaro				
P	Mirandés				
FIN	Lapón				
S	Finés (Torne Dalen)				
	Lapón				
	Romaní				
UK (W)	Galés				
UK (NI)	Irlandés				
UK (SC)	Gaélico				
<b>AELC/EEE</b>					
IS	(-)				
LI	(-)				
NO	Finés				
	Lapón				

- Lengua minoritaria o regional como medio de enseñanza para todas las materias (inmersión total)
- Lengua minoritaria o regional como medio de enseñanza para determinadas materias (inmersión parcial)
- Otras medidas de apoyo a la lengua minoritaria o regional (incluyendo su enseñanza como materia)
- Sin medidas de apoyo para la lengua minoritaria o regional

Fuente: Eurydice.

**Gráfico 1.3 (continuación): Empleo de la lengua minoritaria o regional en la educación de los niños pertenecientes a esos grupos lingüísticos. Curso 1998/99**

País	Lengua minoritaria o regional	Pre-primaria	Primaria	Secundaria obligatoria o inferior	Secundaria post-obligatoria o superior
<b>Países candidatos</b>					
BG	Turco				
CZ	Polaco				
EE	Ruso				
	Ucraniano				
CY	(-)				
LV	Polaco				
	Ruso				
LT	Bielorruso				
	Polaco				
	Ruso				
HU	Alemán				
	Eslovaco				
	Rumano				
PL	Alemán				
	Lituano				
	Ucranio				
RO	Alemán				
	Húngaro				
	Ucraniano				
SI	Húngaro				
	Italiano				
SK	Húngaro				
	Ucraniano				
	Ruteno				

- Lengua minoritaria o regional como medio de enseñanza para todas las materias (inmersión total)
- Lengua minoritaria o regional como medio de enseñanza para determinadas materias (inmersión parcial)
- Otras medidas de apoyo a la lengua minoritaria o regional (incluyendo su enseñanza como materia)
- Sin medidas de apoyo para la lengua minoritaria o regional

Fuente: Eurydice.

**Nota explicativa**

El gráfico 1.3 presenta un máximo de tres lenguas minoritarias o regionales por país, seleccionadas de manera que ofrezcan una visión representativa de la situación del país. La información solamente se refiere a centros con alumnos pertenecientes a una población con lengua minoritaria o regional. Las lenguas aparecen por orden alfabético en cada uno de los países.

**Notas complementarias**

**Alemania:** En la **Baja Sajonia**, el frisón se enseña en todos los centros de pre-primaria durante una hora a la semana. En primaria y durante los dos primeros años de la secundaria inferior (*Orientierungsstufe*), los centros pueden ofrecer grupos de trabajo en frisón pero la participación es voluntaria. En **Schleswig-Holstein**, donde el frisón no se enseña en pre-primaria, los alumnos pueden estudiarla en primaria y, en menor medida en la Educación Secundaria inferior y superior. En **Brandenburgo y Sajonia**, el serbio es obligatorio solamente en los centros de enseñanza en esa lengua. En el resto de los centros su enseñanza es optativa.

**España:** Los alumnos no asisten a centros distintos dependiendo de su lengua materna. El objetivo es que todos los alumnos sean bilingües en castellano y en su lengua regional al final de la enseñanza obligatoria. **Cataluña:** Todos los alumnos asisten a centros donde el catalán es la lengua de enseñanza. **Galicia:** En pre-primaria y en el primer ciclo de primaria la lengua materna de la mayoría de los alumnos es la elegida como lengua de enseñanza (gallego o castellano). Desde el segundo ciclo de Educación Primaria hasta el último año de la Secundaria superior, las materias que se imparten en gallego o castellano están fijadas por decreto. **País Vasco y Navarra:** Tanto el vasco como el castellano se pueden emplear como lengua de enseñanza para todas las materias o sólo para parte de ellas.

**Francia:** Los centros en los que la lengua de enseñanza no sea el francés deben ofrecer a los alumnos la posibilidad de ser bilingües en francés y su lengua minoritaria al final de la Educación Primaria.

**Italia:** Todos los centros de primaria y de secundaria inferior en el Valle de Aosta ofrecen enseñanza bilingüe francés-italiano. Al final de la educación obligatoria, el italiano se convierte en la única lengua de enseñanza.

**Países Bajos:** En 1955, una enmienda a la Ley de Educación permitió la introducción del frisón como materia o como medio de enseñanza en centros de primaria en la región de Frisia. Veinticinco años más tarde, en 1980, el frisón pasó a ser materia obligatoria en centros de primaria dentro de su área. Teniendo en cuenta que algunos centros pueden estar exentos, casi el 100% de ellos enseñan frisón. En centros de secundaria inferior, el frisón se convirtió en materia obligatoria en 1993 (también con posibilidad de estar exentos). En 1997/98, uno de cada tres centros no enseñaba frisón (ver el informe de la Inspección de educación *Fries in de basisvorming: evaluatie van de eerste vijf jaar*, Utrecht 1999). En la Educación Secundaria superior el frisón es una materia optativa de examen.

**Portugal:** Desde el curso 2000/01, el mirandés también se enseña en pre-primaria.

**Finlandia:** Desde 1999 la ley establece que el lapón se ha de usar como primera lengua de enseñanza en la educación básica y que se puede emplear en la Educación Secundaria superior.

**Suecia:** Excepto en los centros lapones, las lenguas minoritarias reciben el mismo tratamiento que las lenguas usadas por los emigrantes.

**Reino Unido:** En Gales, la ley establece que se enseñe galés durante toda la enseñanza obligatoria, bien como primera o como segunda lengua, además de las lenguas extranjeras en secundaria. En Irlanda del Norte los centros de secundaria pueden ofrecer el irlandés como una de las lenguas extranjeras.

**Letonia:** Durante el curso 1999/00, ha comenzado un programa especial de educación bilingüe para niños de minorías dentro de la educación obligatoria. Después de un periodo de transición de tres años, todos los centros donde la lengua principal de enseñanza no sea el letón impartirán dos materias en esta lengua desde el primer curso hasta el noveno y tres materias en los cursos décimo y duodécimo. En la enseñanza superior, el ruso se emplea como lengua de enseñanza solamente en centros privados.

**Lituania:** Aunque las lenguas minoritarias se emplean como medio de enseñanza para todas las materias, se recomienda que se enseñe historia y geografía en lituano.

**Hungría:** La Ley de Educación Superior de 1993 permite que se impartan las clases en húngaro o en cualquiera de las lenguas minoritarias.

**Polonia:** La enseñanza en la lengua minoritaria puede ser para todas las materias o sólo para las elegidas por el centro junto con los padres.

**Rumania:** En primaria, la historia y la geografía se imparten siempre en rumano. En secundaria, estas dos asignaturas se pueden impartir en la lengua minoritaria pero siguiendo el mismo programa y libros de texto que los empleados en los centros de enseñanza en rumano.

**Eslovenia:** En la zona en que se habla húngaro, es obligatoria la enseñanza en húngaro y en esloveno en todos los centros. Por el contrario, en la zona en que se habla italiano existen centros de enseñanza en italiano donde el esloveno es materia obligatoria y centros de enseñanza en esloveno donde el italiano es también materia obligatoria. Estos centros están abiertos a todos los alumnos, independientemente de su lengua materna.

**Eslovaquia:** En los centros de enseñanza en ucraniano los padres pueden solicitar que cualquier materia se imparta en eslovaco.

En algo más de la mitad de los países de este estudio (17 de 29), al menos una parte de los centros emplean la lengua minoritaria o regional como única lengua de enseñanza (inmersión total). El papel de estas lenguas como lenguas de enseñanza depende de planteamientos políticos así como del número de alumnos afectados, pero suele ser muy importante hasta el fin de la enseñanza obligatoria. Durante la Educación Secundaria su importancia decrece al ser reemplazadas por la lengua estatal como lengua principal de enseñanza. Excepto Cataluña (que emplea el catalán como única lengua de enseñanza), el Valle de Aosta en Italia (donde toda la enseñanza tiene lugar en francés e italiano), y la minoría húngara de Eslovenia (donde el húngaro y el esloveno se emplean en todos los centros), todas las regiones con lengua minoritaria poseen también centros donde la lengua estatal es la única empleada en la enseñanza.

La educación bilingüe, que emplea tanto la lengua minoritaria o regional como la estatal en la enseñanza (inmersión parcial), existe en 16 de los países estudiados. A menudo, una región ofrece ambos sistemas, inmersión total y parcial, en un nivel educativo determinado pero en centros distintos. Algunas lenguas minoritarias o regionales, además de que se enseñen en los centros

educativos situados en las áreas en que se encuentran esas minorías, también se fomentan en el resto de la población del país. En Finlandia y Noruega, el lapón se puede enseñar en cualquier centro fuera de los distritos lapones bien como lengua materna o como lengua extranjera. En Bulgaria, se anima a todos los centros de enseñanza en búlgaro situados en la zona de habla turca a que ofrezcan esta última lengua como materia. El italiano y el húngaro se tienen que ofrecer como materia optativa en cualquier zona de Eslovenia si al menos cinco alumnos así lo solicitan. En España, las *Escuelas Oficiales de Idiomas* (centros especializados de enseñanza de lenguas), independientemente de su localización geográfica, pueden ofrecer todas las lenguas oficiales. El Artículo 3 de la Ley Federal Belga sobre el Régimen Lingüístico de la Enseñanza de 1963, enumera las áreas en que las minorías lingüísticas que hablan una de las otras lenguas oficiales tienen derecho a recibir enseñanza en su lengua materna. Este derecho se limita a la pre-primaria y la primaria. Además, los francófonos de determinados municipios flamencos de los alrededores y bajo la administración de Bruselas, también pueden recibir enseñanza en su lengua materna. En estos centros de minorías, la enseñanza de la lengua oficial del área correspondiente es obligatoria y tiene un horario que oscila entre cuatro y ocho horas semanales. Esta medida se introdujo con el fin de que los niños pudieran pasar a sus centros de enseñanza locales al finalizar la Educación Primaria, cuando desaparece el derecho a recibir enseñanza en su propia lengua. Sin embargo, la realidad es que la mayoría de los alumnos asisten a centros situados en la otra región lingüística, lo que les permite continuar su educación en la lengua materna.

La Comunidad germanoparlante de Bélgica posee una minoría grande de población francófona, por lo que ofrece el francés como lengua de enseñanza en primaria, con el alemán como primera lengua extranjera obligatoria. La enseñanza del francés en los centros de enseñanza en alemán comienza cuando los alumnos tienen 3 años y continúa hasta el final de la Educación Secundaria superior. Además, la mayoría de los centros de secundaria fomentan el aprendizaje del francés *mediante su empleo como lengua de enseñanza, principalmente en las materias de ciencias*. Esto se debe a que la mayoría de los alumnos de la Comunidad germanoparlante que deciden acceder a la de enseñanza superior estudiarán en francés.

Los alumnos de la minoría musulmana que viven en la Tracia están matriculados bien en centros bilingües de la minoría o en centros donde el griego es la lengua de enseñanza (siempre que estén situados en la misma área). La elección de centro depende de los padres. El turco se enseña solamente en los centros de la minoría musulmana: el 50% del currículo se enseña en turco y el resto en griego. Los centros contratan a profesores cristianos y musulmanes de acuerdo con el Tratado de Lausana de 1923. Los certificados están redactados en griego. En esta región existen 235 centros de primaria de la minoría, dos de secundaria inferior y superior y dos escuelas coránicas.

La Ley de Educación de 1944 permitía que las *local education authorities* de Gales crearan centros de enseñanza en galés por lo que en la actualidad alrededor de un 25% de todos los alumnos asisten a centros en los que el galés es la única o la principal lengua de enseñanza. La Ley de Reforma de la Educación de 1988 preparó el camino para la introducción del *National Curriculum* en Gales y estableció que todos los alumnos de la enseñanza obligatoria estudiaran galés como primera o segunda lengua. En Irlanda del Norte, el irlandés es una de las cinco lenguas que los centros de secundaria pueden ofrecer dentro del currículo de lenguas modernas regulado legalmente. El irlandés es la lengua de enseñanza en un número muy pequeño de centros. El gaélico cuenta con un cierto apoyo en la Ley de Educación de 1980 de Escocia y desde 1986 la educación en gaélico ha recibido financiación específica. Se ofrece enseñanza en gaélico en pre-primaria, primaria y secundaria y en la actualidad hay 59 unidades en Escocia que imparten enseñanza en gaélico en Educación Primaria. Además, algunos centros de educación permanente ofrecen cursos de gaélico.

Durante el periodo de ocupación soviética, la política de rusificación hizo del ruso la primera lengua oficial en Letonia, mientras que el letón se vio relegado a la posición de segunda lengua

oficial. Los centros de enseñanza en letón concedieron una gran importancia a la enseñanza del ruso con la intención de que todos los alumnos letones fueran bilingües en ruso y en letón. Por el contrario, los centros de enseñanza en ruso, que en 1991 suponían el 23,5% de todos los centros y el 59% de los de Riga, ponían poco interés en la enseñanza del letón. Con la aprobación de la Ley de la Lengua en 1989, el letón se convirtió en la única lengua oficial de la República de Letonia mientras que se garantizaba a las minorías el derecho a la enseñanza en su lengua materna.

La Constitución Húngara concede a las minorías el derecho al autogobierno, incluyendo competencias en todos los asuntos relacionados con la minoría. Como consecuencia, las minorías disfrutaban de alto grado de autonomía en materia educativa y cultural, al tiempo que sus instituciones autonómicas poseen amplios poderes en estos temas. Deciden la lengua de enseñanza, aprueban el currículo y nombran a los directores de los centros. En virtud de un decreto ministerial, los órganos de gobierno de cada minoría pueden elegir entre cuatro posibilidades de enseñanza: (i) la lengua minoritaria es la única empleada en la enseñanza, excepto para la lengua y cultura húngara; (ii) el húngaro y la lengua minoritaria son las empleadas en la enseñanza con al menos tres materias en la lengua minoritaria; (iii) el húngaro es la única lengua de enseñanza, con la cultura y la lengua minoritaria incluida como materia; (iv) un programa especial de enseñanza en el que se pone el énfasis en la cultura minoritaria pero sin que necesariamente la lengua minoritaria se imparta como materia. Además, el currículo del centro tiene que ser aprobado por el Comité Nacional para las Lenguas Minoritarias y los responsables de su financiación conseguir los fondos necesarios. En caso de desacuerdo entre ambos, la minoría puede recurrir al Defensor del Pueblo para que les ayude a encontrar una solución.

Los centros del área de habla húngara de Eslovenia emplean el húngaro y el esloveno como lenguas de enseñanza, con una alternancia constante entre ambas lenguas. En una clase típica el profesor presenta la lección en una de las dos lenguas, la resume repitiendo los conceptos básicos en la otra, y las preguntas y respuestas se hacen en las dos lenguas. La escritura en la pizarra también se realiza en ambas lenguas para lo que el profesor emplea tiza de diferentes colores para distinguir los dos idiomas. Estos profesores especializados reciben un complemento en su sueldo. En el área de la minoría italo parlante, los centros emplean el italiano o el esloveno como lengua de enseñanza e imparten la otra como materia obligatoria. La solicitud de centros de enseñanza en italiano la hace la comunidad de la minoría, representada en el consejo escolar del centro junto con el municipio o el Estado, la cual tiene funciones consultivas en el nombramiento del director.

Con respecto a la inmersión parcial, la información disponible no parece sugerir que exista un modelo para enseñar otras materias distintas del idioma en la lengua minoritaria o regional en vez de en la lengua del Estado. En la Comunidad Autónoma de Galicia, las materias que se han de impartir en gallego están detalladas en los Decretos 247/1995 y 66/1997 para todos los niveles educativos desde la pre-primaria hasta la secundaria superior. Sin embargo, es interesante resaltar que un cierto número de países o regiones tienen un interés especial en la lengua que se emplea para la enseñanza de la historia y la geografía. Todos los centros de lenguas de minorías en Letonia y los de secundaria superior en Galicia están obligados a impartir estas dos materias en la lengua minoritaria o regional. En Gales, el galés es la lengua preferida para la historia y la geografía, pero en ningún caso es obligatorio. En el otro extremo, algunos países o regiones fomentan el empleo de la lengua estatal para enseñar estas dos materias. Los niños de la minoría turca de la Tracia siempre estudian estas dos materias en griego, mientras que las autoridades educativas de Lituania recomiendan el lituano para la enseñanza de ambas. En Rumanía, la historia y la geografía han de ser estudiadas en rumano en la Educación Primaria pero pueden ser impartidas en la lengua minoritaria en los centros de secundaria siempre que el programa y los libros de texto sean los mismos que los de los centros que enseñan esas materias en rumano.

Los diplomas y certificados de finalización de estudios emitidos por los centros que emplean la lengua minoritaria o regional en la enseñanza están reconocidos en todos los países como equivalentes a los de los centros que emplean la lengua estatal. En algunos países, el conocimiento de una lengua minoritaria puede ser tenido en cuenta en el examen al final de los estudios. Desde 1994, el gobierno francés permite que se estudie una lengua regional como segunda lengua obligatoria y que se emplee en el examen de historia del *baccalauréat* al final de la Educación Secundaria. En la región holandesa de Frisia, los alumnos pueden elegir el frisón como opción en el examen de finalización de la secundaria superior. Desde 1990, los alumnos de Finlandia pueden hacer la prueba obligatoria de lengua materna, que forma parte del examen para poder acceder a la enseñanza superior, en lapón. En Gales, los exámenes que tienen lugar a las edades de 16 y 18 años se pueden realizar en inglés o en galés.

### 2.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En general, los profesores de los centros que emplean la lengua minoritaria o regional como lengua de enseñanza han de tener la misma titulación que sus colegas de los centros en los que la lengua estatal es la principal lengua de enseñanza. Únicamente Eslovenia exige que estos profesores sean nativos. Este requisito se puede obviar en caso de que exista escasez de profesorado. En todos los demás países o regiones, los docentes solamente han de demostrar que poseen un conocimiento suficiente de la lengua minoritaria o regional.

En las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, la titulación requerida para ejercer la enseñanza únicamente es válida en la Comunidad donde la han obtenido. Los profesores que desean trabajar en otra Comunidad tiene que aprobar un examen oficial con el fin de demostrar que poseen un conocimiento suficiente de la lengua de la Comunidad correspondiente. El profesorado de un centro de enseñanza en francés de la Comunidad germanoparlante de Bélgica recibe la misma formación que sus colegas de centros de enseñanza en alemán. Como esta Comunidad no ofrece posibilidades de formación a los profesores de secundaria, la mayoría de ellos habrán de seguir sus estudios superiores en la Comunidad francesa. Esto conduce a una situación especial en la que la mayoría de los profesores que trabajan en centros de enseñanza en alemán o en francés han recibido su formación en francés.

Los profesores de los centros de la minoría alemana en Dinamarca y de los centros de la minoría danesa en Alemania obtienen sus titulaciones en Dinamarca o en Alemania. Dinamarca hace hincapié en que los profesores sean bilingües mientras que Alemania, aunque da preferencia a los bilingües, también acepta a los que poseen un buen conocimiento de ambas lenguas.

La contratación de los profesores cristianos y musulmanes en centros bilingües de minorías en la región griega de la Tracia se realiza de acuerdo con el Tratado de Lausana de 1923. Los docentes cristianos de primaria y secundaria en los centros de minorías de la Tracia (que enseñan griego) son ciudadanos griegos procedentes de universidades griegas. Los profesores musulmanes de estos centros son también ciudadanos griegos que han obtenido su titulación bien en la Academia Pedagógica Especial (sólo los profesores de primaria) o en una universidad turca. Además, los centros de minorías también cuentan con ciudadanos turcos procedentes de universidades turcas, nombrados para un periodo de tiempo determinado, conforme a los acuerdos de intercambio de profesores entre Grecia y Turquía incluidos en el Protocolo Cultural Bilateral de 1968.

En Francia y en España, el conocimiento de la lengua regional se debe probar bien a través de la correspondiente titulación de educación superior o mediante la certificación de una comisión especial. En España, cada Comunidad Autónoma decide la manera en que los profesores han de demostrar su conocimiento de la otra lengua oficial de la Comunidad. Los profesores que desean

enseñar en el Valle de Aosta italiano pero que han seguido sus estudios fuera de esa región deben pasar un examen en el que demuestren un conocimiento suficiente del francés. Además de la formación general del profesorado, el personal docente de los centros de las minorías eslovena, croata y húngara en Austria tienen que estar cualificados para enseñar la lengua correspondiente. En el Reino Unido, algunos estudios de formación inicial del profesorado se centran en la enseñanza en galés, irlandés o gaélico. En Gales, existen becas para formar y ayudar a los profesores que desean incorporarse a un centro de enseñanza en galés. En Escocia, el Ejecutivo Escocés ha establecido un plan de formación para los profesores de secundaria que hablan gaélico y que desean impartir su materia en esa lengua.

Los profesores de centros de minorías polacas en la República Checa se pueden formar en la República Checa o en Polonia. En caso de escasez de profesorado, un acuerdo bilateral permite que profesores polacos se trasladen a la República Checa.

### 3. APOYO A LOS ALUMNOS DE LENGUA MATERNA EXTRANJERA

Este apartado profundiza en las medidas de apoyo diseñadas para los alumnos cuya lengua materna es extranjera, lo sean ellos o no, para que mejoren su conocimiento de la(s) lengua(s) oficial(es) y, al mismo tiempo, conserven su lengua materna. En algunas ocasiones, los inmigrantes comparten una de las lenguas minoritarias reconocidas en el país, en cuyo caso ambas comunidades se benefician de la misma infraestructura educativa. Esto permite que los hijos de familias inmigrantes disfruten de medidas de apoyo (empleo de la lengua materna para la enseñanza, profesores y libros de texto especializados) que, en caso contrario, no tendrían a su disposición.

La Directiva del Consejo de 25 de Julio de 1977 fue la primera medida legislativa de la Comunidad dedicada a las necesidades educativas de los hijos de trabajadores inmigrantes. Su ámbito se limitaba a los niños que cursaban la educación obligatoria y a los que dependían de ciudadanos de los Estados miembros. Dicha Directiva establece que se tomarán las medidas apropiadas para que estos niños reciban enseñanza gratuita destinada a facilitar su integración, entre ellas se incluye:

- enseñar (una de) la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado receptor, y
- favorecer la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen.

Un estudio llevado a cabo por el Parlamento Europeo<sup>4</sup> revela que las dificultades encontradas a la hora de aplicar esta Directiva en su totalidad fueron debidas principalmente a los problemas presupuestarios y estructurales con que se encontraron los Estados miembros, los cuales tuvieron que hacer frente a una comunidad de inmigrantes en constante crecimiento. Por lo tanto, la Comunidad Europea adoptó una nueva estrategia centrada en la noción de educación intercultural. A diferencia del enfoque anterior, cuyas medidas se dirigían únicamente a niños procedentes de comunidades de inmigrantes para integrarlos en la sociedad del país receptor, la educación intercultural se dirige a todos los niños. Su objetivo es fomentar el reconocimiento de la interculturalidad, promover la tolerancia, y hacer crecer el respeto mutuo entre niños de procedencias lingüísticas y culturales diferentes. La educación no se concibe como algo separado sino como parte de la integración social, económica y política. Este énfasis en la educación intercultural también se observa en la Acción 2 del programa Comenius. Dentro de esta tendencia hacia la educación intercultural, el enfoque dado por los países participantes en este estudio a la enseñanza de la lengua a los hijos de comunidades de inmigrantes parece perseguir la siguiente doble estrategia:

---

4. Parlamento Europeo, *The Teaching of Immigrants in the European Union*, 1998, pág. 43.

- enseñar al menos una lengua oficial del país receptor (casi siempre la lengua estatal) para ayudar a salvar las barreras lingüísticas, facilitar la integración en la sociedad y la escolarización en esa lengua;
- alvagar y promover la lengua materna de los niños con el fin de conservar su patrimonio cultural, permitiéndoles mantener el contacto con su cultura de origen y, si es necesario, facilitarles el retorno al país de origen. Esta concepción coincide con la convicción de que la escolarización, independientemente de la lengua empleada en la enseñanza, se desarrolla más fácilmente si los niños se sienten seguros y cómodos con su identidad étnica, de la que la lengua materna es parte integrante.

La educación de los hijos de extranjeros que poseen un contrato de duración determinada y que no se van a instalar definitivamente en el país de residencia, suele seguir un modelo diferente. Su lengua materna tiene prioridad como lengua de enseñanza. Si ello no es posible se emplean otras lenguas de uso más generalizado como el inglés o el francés. La lengua del país se enseña como lengua extranjera o también se puede emplear para la enseñanza de materias determinadas. Las escuelas internacionales, las escuelas europeas u otros centros en el extranjero que emplean la lengua e imparten el currículo del país de origen (*Lycées français, deutsche Schulen, British Schools, etc.*) ofrecen enseñanza a los hijos de la comunidad de expatriados, aunque a un alto coste.

### 3.1. APOYO A LA(S) LENGUA(S) OFICIAL(ES) DEL PAÍS DE RESIDENCIA

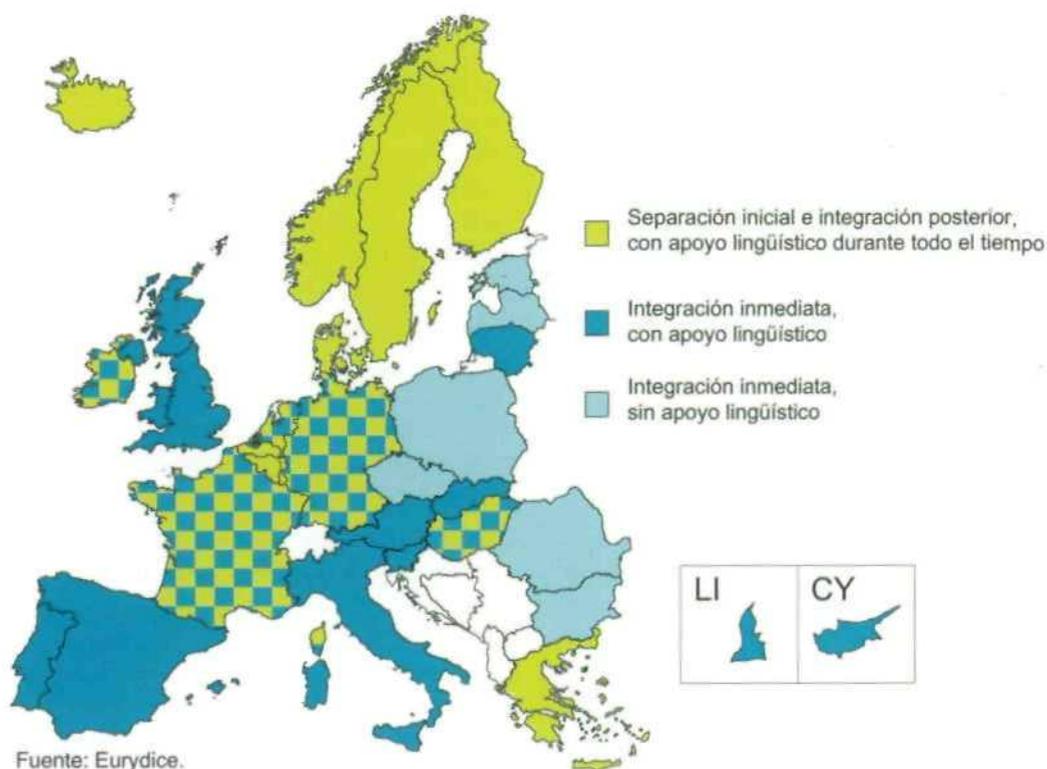
En toda Europa, es el país receptor el que se encarga de organizar la enseñanza de su(s) lengua(s) oficial(es) para los alumnos de lengua materna extranjera. Asimismo, decide el número de horas dedicadas a su enseñanza, el contenido del programa y la titulación exigida a los profesores, a los cuales contrata y paga. Durante los primeros años de escolaridad, la enseñanza tiene lugar dentro del horario escolar y en los locales del centro. Los niños de más edad pueden tener que seguir cursos intensivos fuera del horario escolar.

Se observan dos posiciones con respecto a la integración de los niños de lengua materna extranjera en edad de enseñanza obligatoria y que acceden por primera vez al sistema educativo general del país receptor: separación inicial o integración inmediata. Los países que optan por la separación inicial reciben a estos niños en clases de acogida/preparatorias con el fin de mejorar su conocimiento de la lengua oficial, que posteriormente se va a convertir en la lengua principal de enseñanza. Paralelamente, los alumnos reciben clases de las otras materias que son parte del currículo general. Procedentes de entornos lingüísticos muy distintos, normalmente pasan entre uno y tres años en estas clases antes de unirse al resto de los compañeros. Otros países rechazan la idea de separar a los alumnos en función de su lengua, por lo que los integran desde el primer día en las clases ordinarias. Por regla general, estos alumnos reciben enseñanza complementaria de la lengua de enseñanza del país. Un pequeño número de países ha optado por la integración inmediata sin prestar atención a las necesidades específicas de los alumnos con respecto a la lengua oficial. Se supone que los alumnos aprenderán la lengua oficial como resultado del contacto diario con ella durante las clases, de la interrelación con los compañeros y fuera del centro escolar.

Independientemente de la estrategia elegida, el profesor encargado del grupo, en ciertas circunstancias, recibe ayuda de otra persona del centro (bien sea de otro profesor o de un ayudante) que puede o no hablar la(s) lengua(s) materna(s) de los alumnos. La Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, España, Francia, Italia, Países Bajos, Austria (sólo en la *Hauptschule*), Finlandia, Reino Unido y Noruega recurren a profesores ayudantes o auxiliares para poder dar mejor respuesta a las necesidades específicas de los alumnos.

Solamente seis países (Dinamarca, Luxemburgo, Países Bajos, Finlandia, Suecia y Lituania (desde el curso 2000/01)) han informado que poseen clases de acogida para preparar a los hijos de inmigrantes para la enseñanza obligatoria en la lengua del Estado.

**Gráfico 1.4: Medidas de apoyo para los alumnos de lengua materna extranjera en la enseñanza obligatoria del país receptor. Curso 1998/99.**



#### Notas complementarias

**Alemania:** Las medidas aplicadas varían de un Land a otro.

**Francia:** Dependiendo de su situación geográfica, los centros pueden ofrecer clases de acogida u optar por su integración inmediata.

**República Checa:** Desde 1999, los centros escolares que tienen un centro de acogida para los demandantes de asilo dentro de su área de influencia pueden organizar clases de acogida para los niños de esta comunidad. En el año 2000, seis centros ofrecían estas clases.

**Hungría:** Los centros deciden si organizar clases de acogida para los niños de lengua materna extranjera o si integrarlos en la enseñanza ordinaria con apoyo específico para la lengua húngara. La Oficina para los Inmigrantes y los Refugiados sufraga el coste de la enseñanza.

**Polonia:** Una futura enmienda a la Ley del Sistema Educativo prevé la organización de clases de acogida y/o clases complementarias para los alumnos de lengua materna extranjera.

En la Comunidad flamenca de Bélgica, existen clases de acogida de un año de duración en primaria y secundaria, organizadas por el gobierno de Flandes, para los alumnos cuyo nivel de neerlandés es insuficiente para seguir la enseñanza en esta lengua. Por razones organizativas, se requiere un número mínimo de diez alumnos. Dentro del programa de enseñanza prioritaria, los centros donde existe una alta proporción de alumnos con dificultades de aprendizaje relacionadas con su procedencia social, económica o cultural reciben fondos especiales para contratar a personal adicional. Los principales beneficiarios son los hijos de inmigrantes, puesto que el pro-

grama está dirigido específicamente a los alumnos cuya madre no continuó sus estudios más allá de la edad de 18 años y cuyas abuelas nacieron fuera de Bélgica.

De acuerdo con la legislación de la *folkeskole*, es la lengua materna de los niños, y no su nacionalidad, la que determina si tienen derecho a recibir apoyo para aprender danés. Cuando llegan a la edad de enseñanza obligatoria, los niños que no hablan danés son agrupados normalmente en clases de acogida hasta que su nivel de danés les permite asistir a los centros escolares municipales. Sin embargo, una enmienda reciente a la ley de la *folkeskole* obliga a las autoridades locales a organizar los llamados “programas de estimulación lingüística” para todos los niños inmigrantes desde los 4 años de edad. Estos programas han resultado ser muy eficaces y el 95% de los niños que los han seguido han podido empezar la *folkeskole* sin necesidad de asistir a clases de acogida. Los jóvenes de más de 14 años, además, estudian todas las materias importantes desde el 8º al 10º curso. En 1999, se creó un programa especial para preparar a todos los jóvenes inmigrantes en edad superior a la de la enseñanza obligatoria y con un conocimiento limitado del danés para que pudieran acceder a la Educación Secundaria superior. Este programa tiene en cuenta las necesidades individuales y las aspiraciones de cada participante.

En Alemania, el apoyo ofrecido para el aprendizaje de la lengua estatal varía de *Land* a *Land* y va desde clases de acogida, cursos intensivos en alemán y clases complementarias de alemán hasta clases bilingües. Estas últimas reciben a alumnos de la misma lengua materna, la cual, junto con el alemán, se emplea como lengua de enseñanza. Únicamente cuentan estas clases como parte del curso normal de los alumnos si esa lengua pertenece a una de las opciones de lengua extranjera.

En Grecia, para conseguir que los alumnos de lengua materna extranjera progresen y se integren en el sistema educativo griego, se han establecido las siguientes estructuras de apoyo: en primer lugar, clases de acogida (correspondientes al 1er y 2º curso), con tres o cuatro horas de enseñanza intensiva de griego hasta que los niños pueden pasar al sistema de clases ordinario; en función de sus necesidades y del progreso alcanzado, los niños pueden permanecer en estas clases un máximo de tres años; y, en segundo lugar, clases de apoyo en las que reciben enseñanza complementaria de ciertas materias. Las clases de acogida requieren un número mínimo de nueve alumnos y las complementarias tres.

Irlanda ha sido hasta hace poco un país de emigración más que de inmigración y el primer grupo de extranjeros en venir a este país ha sido el de refugiados de Bosnia y Vietnam. La Unidad de Apoyo a la Lengua de los Refugiados se ha creado para ofrecer formación y apoyo a los profesores en el área de la enseñanza del inglés así como para desarrollar los programas y materiales adecuados. Los alumnos de primaria reciben la enseñanza en los centros escolares del municipio y, gracias al contacto diario con la lengua, pronto dominan el inglés y a veces incluso el irlandés. En el caso de los alumnos de mayor edad, se ha detectado la necesidad de que pasen por clases de iniciación separadas con enseñanza intensiva de la lengua. El centro decide la duración del periodo en que reciben estas clases. La decisión se toma en función de la edad del alumno, su lengua y la formación educativa previa, su disposición natural y las circunstancias familiares.

En Luxemburgo, el empleo de tres lenguas oficiales en la enseñanza y los problemas asociados que esto provoca en los niños de comunidades de inmigrantes fueron las causas principales de la revisión efectuada en el sistema de enseñanza de lenguas. Tras un periodo de intensa reflexión, en 1995, se introdujeron proyectos piloto para facilitar la integración de los niños inmigrantes en la enseñanza primaria. En Finlandia, desde 1997, los niños en edad de escolarización obligatoria tenían derecho a asistir a clases preparatorias durante el trimestre anterior al de su integración en la enseñanza básica ordinaria.

En los Países Bajos, los centros poseen autonomía para organizar la enseñanza del neerlandés como segunda lengua. Los alumnos de lengua materna extranjera se pueden agrupar en una clase separada o unirse a sus compañeros holandeses en clases ordinarias y, al mismo tiempo recibir apoyo de un profesor especialista. Algunos centros ofrecen una combinación de ambos métodos, agrupando a los que no hablan neerlandés en una clase de acogida para ciertas materias y permitiéndoles que se unan a las clases ordinarias para el resto de las materias. Todos los centros implicados reciben financiación adicional del gobierno central, que se ha de emplear en la contratación de personal complementario. Los ayuntamientos también se benefician de recursos adicionales para financiar su política de prioridades educativas, entre las que se encuentra el grupo formado por los alumnos de lengua materna extranjera.

La escolaridad obligatoria en Austria afecta a todos los residentes permanentes, independientemente de su nacionalidad. Los niños que no tienen un dominio suficiente del alemán para seguir las clases en ese idioma deben, según la legislación austriaca, asistir a clase pero lo hacen como alumnos no regulares (*ausserordentliche Schüler*). Pueden permanecer en esta situación hasta dos años, durante los cuales sólo se les evalúa y se les califica en las materias que pueden seguir. Este periodo se les contabiliza como parte de la escolaridad obligatoria. Los alumnos no regulares se pueden beneficiar (sólo en la *Hauptschule*) de hasta 12 horas semanales de clases complementarias de alemán dentro o fuera del horario escolar. El número exacto de clases depende de la legislación de cada *Land*. Una vez que han alcanzado el nivel suficiente de alemán, se les acepta como alumnos regulares (*ordentliche Schüler*), lo que les permite recibir cinco horas a la semana de clases complementarias. Además, el profesor del grupo puede tener un ayudante durante las clases de alemán como lengua materna.

En el Reino Unido, existen medidas para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos para los que el inglés es una lengua adicional (EAL: *English as an Additional Language*). En Inglaterra y Gales, los centros reciben subvenciones del gobierno mientras que en Escocia, las autoridades locales cuentan con una ayuda adicional para contratar a más personal, formar al ya existente o comprar material didáctico adecuado. Las autoridades y cada centro deciden cómo distribuir esta ayuda. Por ejemplo, los ayudantes pueden encargarse de determinados alumnos dentro del aula o los niños pueden abandonar el grupo durante las clases de ciertas materias para recibir clases de apoyo de lengua por parte de un profesor especialista. En Gales, también se presta apoyo para que los niños que no hablan galés se integren completamente en los centros de esa lengua.

Los niños de los centros greco-chipriotas que poseen un conocimiento insuficiente del griego reciben clases complementarias de esta lengua. Se imparten dentro del horario escolar, en cuyo caso sustituyen a las clases de arte o de música, o después de éste en centros de educación de adultos. La enseñanza es totalmente gratuita y se intenta que llegue a todas las áreas donde exista un porcentaje alto de niños que necesite esta ayuda.

El grupo más numeroso de hablantes de una lengua materna extranjera en Estonia y en Letonia es el de los rusos. Tienen su propia red de centros, que comparten con la minoría de habla rusa. El resto de la comunidad de inmigrantes es tan pequeña que no se ha previsto ninguna medida especial para promocionar la lengua oficial entre los niños en edad escolar. En la República Checa, los hijos de inmigrantes asisten desde el principio a las mismas clases que sus compañeros de habla checa y toda la enseñanza se realiza en esa lengua. La experiencia demuestra que el contacto diario con sus compañeros checos es una forma muy eficaz de aprender la lengua. Polonia (donde los extranjeros en principio todavía tienen que pagar tasas aunque la mayoría de ellos consiguen exenciones) también agrupa a los niños independientemente de su lengua. Una futura enmienda a la Ley del Sistema Educativo pondrá fin al pago de tasas por parte de los extranjeros y se crearán clases preparatorias para los que no hablen polaco con el fin de facilitar su integración en la enseñanza en esa lengua.

### 3.2. APOYO A LA LENGUA MATERNA DE LOS ALUMNOS

Con respecto a la responsabilidad de enseñar a los niños de lengua materna extranjera esa misma lengua, los países toman diferentes posturas. En Bélgica, algunos *Länder* alemanes, España, Francia, Luxemburgo, Portugal, Estonia y Hungría, la enseñanza se basa a menudo en acuerdos bilaterales entre el país receptor y el de origen. Por lo tanto, las medidas varían, pero normalmente es el país de origen el que (vía embajada o consulado) se encarga de la infraestructura y contrata al profesorado, todo ello en colaboración estrecha con la comunidad inmigrante. El país receptor suele ofrecer los locales y en algunos casos también contribuye a sufragar los sueldos de los profesores, especialmente si la enseñanza tiene lugar durante las horas de clase. En Dinamarca, algunos *Länder* alemanes, Grecia, Italia, Países Bajos, Austria, Finlandia, Suecia, Noruega y Chipre, el país receptor es el responsable de la enseñanza. La decisión acerca de si esa enseñanza debe tener lugar dentro o fuera del horario escolar parece depender del número de alumnos afectados. Si los niños proceden de varios centros, la enseñanza se suele llevar a cabo fuera del horario. Normalmente los profesores son contratados y pagados por el país receptor. Otros países (Eslovenia y Lituania) tienen medidas diferentes dependiendo del país de origen del grupo inmigrante. En el Reino Unido, la enseñanza de la lengua materna la suele impartir el sector del voluntariado, por ejemplo, colectivos locales que a veces reciben ayudas de las autoridades locales o de organizaciones caritativas.

Irlanda, Bulgaria, República Checa, Polonia, Rumanía y Eslovaquia no parecen tener ninguna medida especial de apoyo a la lengua materna dirigida a los niños procedentes de familias inmigrantes. *Irlanda recibió su primer flujo significativo de extranjeros al llegar los refugiados de Bosnia y Vietnam*, por lo que se organizaron clases de lengua materna y cultura para estos grupos. En este momento hay extranjeros procedentes de más de 120 países viviendo en Irlanda, pero no se ha tomado ninguna decisión con respecto a las medidas de apoyo para estos grupos. Como ya se ha mencionado antes, la ausencia de medidas especiales en Bulgaria se explica por la comunidad relativamente pequeña de inmigrantes que existe en el país. La enseñanza pública en la República Checa, Eslovaquia y Polonia es la misma para todos los alumnos, sean extranjeros o no, y la única lengua de enseñanza es la del Estado. Sin embargo, la República Checa puede aportar locales y contribuir al pago de los sueldos de los profesores para apoyar la enseñanza de la lengua de los inmigrantes.

En las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, algunas comunidades de inmigrantes (en particular, la turca, marroquí e italiana) ponen a disposición de sus niños la oportunidad de recibir clases complementarias y a veces la enseñanza de ciertas materias en su lengua materna. Las clases son impartidas por hablantes nativos contratados por las autoridades educativas del país de origen. En este caso, las clases forman parte del curso de los alumnos.

En Dinamarca, las autoridades locales tienen obligación de ofrecer enseñanza en cualquier lengua materna (si existe en forma escrita) durante la enseñanza obligatoria, siempre que un mínimo de 12 alumnos así lo soliciten. Si hay menos alumnos, éstos tienen derecho a transporte gratuito hasta otra localidad donde puedan seguir esa enseñanza.

En Alemania, los *Länder* regulan la oferta de clases de lengua materna para los hijos de inmigrantes. Si esa enseñanza es competencia del ministerio de educación y cultura del *Land*, ésta se imparte dentro del horario escolar. Las autoridades educativas contratan a los profesores. En los *Länder* en que esa enseñanza es responsabilidad de los diferentes consulados, las clases se incluyen en las actividades extraescolares y los países de origen pagan a los profesores. El fomento de la educación intercultural juega un papel importante en los centros alemanes. En 1996, la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura publicó una recomendación sobre este tema en la que, entre otras cosas, animaba a los hablantes de alemán a participar en las clases de lengua materna de sus compañeros inmigrantes.

Desde el comienzo del curso 2000/01, el Ministro de Educación y Asuntos Religiosos griego contrata profesores de habla rusa para dar clase de lengua materna a los que regresan de la antigua URSS. En Francia, las lenguas de las principales comunidades de inmigrantes se enseñan también como materia del currículo y forman parte de los exámenes nacionales. No existe enseñanza de lengua materna para los hijos de inmigrantes en la enseñanza ordinaria de Italia, pero dentro de su autonomía, los centros la pueden ofrecer fuera del horario escolar como una actividad extra-escolar. Algunas disposiciones legales animan a que se lleven a cabo acciones locales para conservar estas lenguas, con la colaboración de las representaciones diplomáticas y de las asociaciones de inmigrantes.

El portugués y el italiano son las dos lenguas más corrientes de las comunidades de inmigrantes de Luxemburgo. En la Educación Primaria, los niños cuya lengua materna es el portugués o el italiano pueden recibir cursos de su lengua y cultura organizados por el Ministerio de Educación, en colaboración con las embajadas respectivas y con los municipios. Además, algunas materias no relacionadas con las lenguas (por ejemplo, iniciación a la ciencia) se pueden impartir en la lengua materna de los niños. En la Educación Secundaria superior, el italiano se puede estudiar como lenguas extranjeras, aunque no el portugués.

La enseñanza de la lengua materna a los hijos de inmigrantes ha sido tradicionalmente parte del currículo holandés. En 1998, la aprobación de la Ley OALT (*Wet Onderwijs in Allochtone Levende Talen*) supuso la introducción de un nuevo enfoque, que transfería la competencia de esa enseñanza a los municipios basándose en el hecho de que pertenecía más al dominio público de lo cultural que al educativo. Los niños mantienen su derecho a recibir enseñanza de la lengua materna, pero sólo fuera del horario escolar.

En Austria, los hijos de inmigrantes tienen la posibilidad de recibir clases de su lengua materna durante la educación obligatoria si un número mínimo de alumnos (que varía de un *Land* a otro) así lo solicita. La contratación y remuneración de profesores cualificados es responsabilidad de las autoridades austriacas. Desde el curso 2000/01, el turco y el serbo-croata (bosnio/croata/serbio) se puede ofrecer a todos los alumnos como lengua extranjera en los centros de secundaria general, mientras que en los de tipo académico sólo se ofrece el serbo-croata.

En colaboración con los Países Bajos y con Grecia, Portugal ha realizado proyectos piloto para promover la lengua y la cultura del país de origen entre los niños holandeses y griegos que viven en Portugal. Estas medidas de apoyo se concretan en actividades extra-escolares.

En Finlandia, con anterioridad a la aprobación de la Ley Básica de Educación de 1998, los hijos de inmigrantes tenían el derecho pero no la obligación de asistir a centros de enseñanza básica. Desde entonces, la educación obligatoria se ha extendido a todos los alumnos con residencia permanente en el país. Siempre que no se comprometa la educación de los niños, no existen restricciones en la lengua de enseñanza ni en el número de niños que asisten a esas clases. En 1997, el 66% de los municipios ofrecían enseñanza a hijos de inmigrantes en su respectivas lenguas maternas. Al igual que los niños lapones, los alumnos procedentes de comunidades de inmigrantes pueden usar también su lengua materna en la prueba de lengua materna del examen de finalización de la secundaria superior. Esto significa que pueden acceder a la enseñanza superior sin haber aprendido ninguna de las dos lenguas estatales a un nivel equivalente al de la lengua materna. Suecia ofrece a todos los niños cuya lengua materna no es el sueco la oportunidad de estudiar en su lengua materna. A partir del momento en que reciban cinco solicitudes, los municipios deben ofrecer esa enseñanza, pero la participación de los niños es opcional. Estos niños también pueden elegir el sueco como segunda lengua en vez de estudiarla como lengua materna. Durante el resto de las materias, que se enseñan en sueco, comparten el aula con sus compañeros suecos.

En el Reino Unido, las medidas educativas para los alumnos cuya lengua materna no es el inglés, van encaminadas a que éstos puedan acceder al currículo ordinario tan pronto como sea posible, ofreciéndoles apoyo en el aprendizaje del inglés y ayuda complementaria durante las clases. En unos pocos centros, también pueden existir profesores bilingües o ayudantes para el aprendizaje de la lengua materna. Sin embargo, la enseñanza complementaria de la lengua materna casi en su mayoría proviene del voluntariado, por ejemplo, de las mismas comunidades de las minorías lingüísticas, que a veces reciben ayuda de las autoridades locales o de organizaciones caritativas. En algunos centros de secundaria, estas lenguas se ofrecen dentro del marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las autoridades educativas de Islandia, no tienen obligación de ofrecer enseñanza en su lengua materna a los hijos de inmigrantes. Sin embargo, los municipios tienen la posibilidad de ofrecer enseñanza en cualquier lengua distinta del islandés si lo consideran beneficioso para los hijos de inmigrantes.

Debido al creciente número de alumnos que no hablan griego en los centros greco-chipriotas, en el curso 2000/01 se inició un proyecto piloto de educación intercultural. El programa va dirigido a los hijos de inmigrantes de la antigua Unión Soviética para los que el ruso es la lengua común. En un esfuerzo por promover la comprensión mutua, se enseñan los principales aspectos de su cultura a todo el grupo con la esperanza de elevar la propia imagen de los niños, al tiempo que los niños chipriotas aprenden la cultura de sus compañeros de clase. Asimismo, el Ministerio de Educación y Cultura responde favorablemente a la petición de utilizar los locales del centro después de las horas de clase para la enseñanza de su lengua materna a los hijos de inmigrantes.

Unos pocos países han desarrollado estructuras de apoyo especialmente sólidas con el fin de que sus ciudadanos que viven en el extranjero, así como sus descendientes, conserven o aprendan su lengua materna. Alrededor de unos 2000 profesores griegos trabajan en 68 países de todo el mundo enseñando la lengua materna a los niños de las comunidades griegas por todo el mundo. La responsabilidad pedagógica y administrativa de la infraestructura necesaria es competencia de los llamados coordinadores educativos en el extranjero. El Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos envía a los profesores, contrata al personal local y suministra el material de enseñanza. Alemania, con la ayuda de la *Auslandsschulen*, y Francia, a través de sus *lycées français*, han creado una red para la promoción de su lengua y cultura en el extranjero. Estos centros están financiados con fondos públicos y privados y los profesores proceden del país, mediante traslado. La Constitución portuguesa otorga a cada ciudadano ya viva en Portugal o en el extranjero, el derecho a aprender el portugués. La creación de la infraestructura necesaria es competencia de los Ministerios de Educación y de Asuntos Exteriores, los cuales cuentan con coordinadores especiales adscritos a las misiones diplomáticas. Esta red, que originariamente estaba dirigida a facilitar la reinserción en la sociedad portuguesa de aquellos que regresaban al país, ha supuesto un medio muy valioso para mantener el contacto con la cultura del país de origen, incluso en el caso de los que se establecen en el extranjero de forma permanente.

El gobierno de Chipre, a través de la Misión Educativa Chipriota, ofrece clases de griego a los niños de origen chipriota que viven en el Reino Unido, independientemente de su nacionalidad. Los profesores de primaria se trasladan desde Chipre para enseñar a estos niños las materias de historia, religión y ciencias sociales en griego. También existen iniciativas similares en Australia, Canadá, Estados Unidos y algunas repúblicas de la anterior Unión Soviética.

Conforme a la Ley Básica de Educación, la enseñanza de la lengua y cultura eslovena se debe ofrecer a todos los ciudadanos eslovenos en su país de residencia. El Ministerio de Educación y Deporte esloveno contrata a la mayoría de los profesores que imparten esta enseñanza.

### 3.3. MEDIDAS DE APOYO PARA LOS QUE REGRESAN

Un grupo de población que ofrece un interés especial lo constituyen aquellas personas que regresan a su país después de haber vivido en el extranjero durante un cierto periodo de tiempo y cuyos niños se han educado en la lengua del país en el que han residido. A su regreso, buscan centros que ofrezcan enseñanza en la lengua del país del cual vienen. La mayoría de los países escolarizan a estos niños dentro del marco de enseñanza de lengua existente para los inmigrantes, donde los niños pueden mejorar su conocimiento de la lengua del Estado.

Tras los acontecimientos políticos ocurridos en las antiguas Repúblicas Soviéticas, muchas familias de origen alemán han ido regresando a Alemania (*Aussiedler*). Sus hijos son escolarizados en las clases correspondientes a su nivel educativo, independientemente de su dominio del alemán. El objetivo es integrarlos en la sociedad alemana tanto y tan rápidamente como sea posible. Entre las diferentes medidas adoptadas para lograr esta integración destacan los talleres, clases complementarias y ayuda para la realización de los deberes. Si es necesario, los niños pueden también asistir a clases preparatorias de entre tres meses y un año de duración, que tienen lugar en internados especiales.

Grecia ha creado 23 centros escolares interculturales para este grupo en particular, pero también aceptan a niños de otras nacionalidades. Estos centros están situados en áreas con un alto porcentaje de niños cuya lengua materna no es el griego. Seis de estos centros son bilingües y emplean el griego y el inglés como lengua de enseñanza, debido a que en un principio estaban pensados para niños que volvían de países de habla inglesa. Se espera que el número de centros interculturales aumente significativamente en los próximos años, llegando a los 200.

En Eslovenia, estos niños se pueden beneficiar de clases particulares complementarias en esloveno, que les ayuda a integrarse en el sistema educativo general, o pueden asistir al Colegio Internacional, donde el inglés es la lengua de enseñanza.

Los hijos de familias que regresan a Lituania después de vivir en el extranjero durante un tiempo reciben ayuda para aprender la lengua estatal. En Vilna, un centro en particular llamado "La Casa de los Lituanos" (*Lietuviu namai*) recibe a los descendientes de lituanos que anteriormente se vieron obligados a residir en otras zonas de la Unión Soviética.

## 4. APOYO A LOS HABLANTES DE LENGUAS NO TERRITORIALES

La única lengua no territorial que se ha podido identificar en los 29 países estudiados es el romaní. La promoción de la lengua estatal para facilitar así su escolarización es el principio que rige la enseñanza de lenguas a los niños de la comunidad roma. El papel dominante de la lengua estatal se explica por el hecho de que el romaní tiene varias formas habladas y que la lengua escrita no se codificó hasta los años 70. En algunos países, los niños se pueden beneficiar también de medidas de apoyo en su lengua materna con el fin de reforzar su identidad étnica.

Los únicos países de la Unión Europea que han informado de medidas especiales para la enseñanza del romaní son Finlandia, Alemania, Austria y Suecia; los tres últimos reconocen el romaní como una lengua minoritaria.

En Hungría, los roma forman parte de las minorías que según la Constitución tiene derecho a establecer dentro de sus municipios un autogobierno territorial con amplios poderes en temas educativos (para más información sobre los autogobiernos de las minorías, ver el subapartado 2.2 de este capítulo). Debido a que alrededor del 70% de la comunidad roma emplea el húngaro como

lengua materna, la enseñanza se imparte normalmente en húngaro mientras que el romaní, su cultura y su historia se enseñan como una actividad extraescolar. Sin embargo, existen dos centros de enseñanza secundaria superior donde el romaní es la lengua de enseñanza.

La República Checa, Letonia, Eslovenia y Eslovaquia también informan que poseen medidas especiales para los alumnos de la comunidad de lengua romaní. Aunque existe un número de centros que imparte la enseñanza en romaní y se acaba de publicar el primer libro de texto en esta lengua, la mayoría de las familias roma de Letonia prefieren que sus niños se eduquen en centros de enseñanza en letón. En Eslovenia, los centros ofrecen clases complementarias utilizando libros de texto en romaní y esloveno. El Consejo de Expertos para la Educación General ha adoptado un currículo elaborado a medida de las necesidades de los niños roma, que se ha de seguir por todos los centros que cuenten con esta población. La presencia de ayudantes pedagógicos que hablan romaní en los centros de primaria de Checoslovaquia contribuye a la socialización y al aprendizaje del checo por los niños de esta comunidad. En junio de 2000, el gobierno publicó la recomendación de que se crearan departamentos universitarios de romaní para la investigación y la enseñanza de la lengua, y para la formación de nuevos profesores. Rumanía ha elaborado documentos especiales de apoyo para los inspectores que a su vez son miembros de la comunidad roma con el fin de que supervisen la enseñanza del romaní. En Eslovaquia, el romaní se emplea como lengua auxiliar para ayudar a los niños de esta comunidad a integrarse en los centros de enseñanza en eslovaco. Tanto el romaní como el eslovaco son lenguas de enseñanza en el Instituto de Educación Secundaria de Kosice, el cual recibe un alto porcentaje de jóvenes roma. Existen estudios especializados en las universidades de Bratislava, Nitra y Presov, que forman a los profesores de centros donde los alumnos son predominantemente de habla romaní. Lituania, que en el pasado no tenía medidas especiales para la enseñanza del romaní, está en la actualidad elaborando un libro de texto para esta lengua.



## CAPÍTULO 2

# EVOLUCIÓN HISTÓRICA

### INTRODUCCIÓN

El primer apartado de este capítulo presenta una visión histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. El subapartado 1.1 trata de manera resumida la primera mitad del siglo XX, describiendo brevemente el contexto político y económico en el que tuvieron lugar los cambios que afectaron a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este análisis también intentará demostrar que la posición de las lenguas extranjeras, y la manera en que se enseñaban, se veía afectada por la situación política y demográfica imperante en el momento, a menudo relacionada con la creación o remodelación de nuevos Estados.

El subapartado 1.2 de este capítulo describe las principales reformas llevadas a cabo durante aproximadamente los últimos 50 años. Se han clasificado los 29 países en cinco grupos geográficos caracterizados por modelos de evolución diferentes. Sin embargo, sería inadecuado considerar estos cinco grupos como entidades estáticas. El análisis compara distintas fases de desarrollo que se encuentran en evolución constante, por lo que algunos países pueden distanciarse del grupo en el que estaban clasificados y acercarse a otro.

El segundo apartado trata aquellos aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras que han estado en la base de las principales reformas educativas llevadas a cabo en los últimos 30 años en los 29 países de este estudio. Los cuadros resumen ilustran los tres periodos clave que se han analizado en detalle: los correspondientes a los años 70, 80 y 90.

Los diagramas nacionales que comparan la situación en 1974 y 1984 se emplean para mostrar las tendencias existentes en la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. La situación en el curso 1998/99 aparece en los diagramas del capítulo 3.

A diferencia de otros capítulos de este estudio, en que los 29 países se presentan siguiendo el orden de UE-AELC/EEE-Países candidatos, el capítulo 2 a menudo sigue el orden cronológico impuesto por los acontecimientos históricos que se describen. De esta manera, los países se pueden examinar siguiendo las referencias históricas.

## 1. VISIÓN GENERAL DE LAS PRINCIPALES REFORMAS

### 1.1 HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

La enseñanza de las lenguas clásicas ha dominado durante mucho tiempo el panorama lingüístico y cultural dominante de los sistemas educativos europeos. Hasta el siglo XVIII la enseñanza

de lenguas extranjeras no comenzó a cobrar impulso en la Educación Secundaria. A partir de ese momento, se aprobaron nuevas leyes con el fin de reformar los métodos de enseñanza y la organización de los sistemas educativos. Esta evolución tuvo lugar de forma paralela a un interés por las lenguas extranjeras, las cuales encontraron así su lugar en los planes de estudios. Así, pueden citarse las disposiciones alemanas *General-Land-Schul-Reglement für Preußen* (1763) y *Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern* (1778). Mediante estas reformas, materias como las lenguas extranjeras y las ciencias naturales se introdujeron en el currículo, que solía tener una orientación más clásica.

Sin embargo, en la mayoría de los países, hasta el siglo XIX no comenzó en serio la enseñanza sistemática de las lenguas extranjeras. Así, la introducción en España del plan de estudios de 1845 (Plan Pidal) marcó el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares y su nuevo carácter como materia dentro del currículo.

Esta situación se entiende fácilmente si se sitúa en su contexto histórico, en el que surge una necesidad de comunicarse sin precedentes, ocasionada por la revolución industrial y el consiguiente aumento en la actividad comercial. En términos generales, los países que poseían una fuerte tradición de comercio con el exterior fueron los primeros en encontrarse con la necesidad de aumentar su comunicación con otros países. Los Países Bajos son un buen ejemplo (el inglés, el alemán y el francés han sido materias obligatorias en la Educación Secundaria desde el siglo XIX), así como Bélgica, donde desde 1863 los centros de secundaria estatales (*Athénées Royaux*) ofrecen la sección de “humanidades modernas” con tres lenguas (el neerlandés, el inglés y el alemán se enseñaban en la Región Valona).

Los sucesivos movimientos nacionalistas del siglo generaron nuevas entidades geo-políticas, con efectos inevitables en los grupos lingüísticos que compartían el mismo territorio. De esta manera, un número de países todavía muestra una situación de plurilingüismo dentro de su territorio. Este plurilingüismo se puede deber a distintas causas, una importante es la inmigración por motivos económicos. Algunos países han necesitado la enseñanza de lenguas bastante pronto para permitir la comunicación entre los diferentes grupos que vivían en su territorio.

El plurilingüismo fue, sin lugar a dudas, la razón principal de la importancia que se le concedió a la enseñanza de lenguas en Luxemburgo<sup>1</sup>. Fue el resultado de un conjunto de circunstancias especiales. Cuando Bélgica consiguió su independencia, la parte occidental de Luxemburgo, de habla francesa, se unió a Bélgica. El Gran Ducado se convirtió así en un país monolingüe que hablaba un dialecto del Franco-Mosela pero que empleaba el alemán para la lengua escrita. Sin embargo, puesto que los vecinos de Luxemburgo al oeste y al sur eran de habla francesa, y a la vista de su tradición histórica, el Gran Ducado incluyó el francés desde 1843 como parte del currículo de su *école du peuple*. En 1881, el francés, junto con el alemán, se convirtieron en materias obligatorias.

Los Estados más jóvenes también decidieron enseñar su lengua oficial a las minorías lingüísticas. En la Unión de los Países Bajos, el neerlandés se enseñó a la minoría de habla francesa de la Región Valona a partir de 1815. Sin embargo, esta fue una experiencia pasajera al perder el neerlandés su posición privilegiada cuando Bélgica se independizó en 1830. Esta pérdida fue solamente pasajera puesto que el neerlandés recuperó su prestigio durante el siglo XX.

Un cierto tipo de país, llamado en alemán *Vielvölkerstaat*, es decir, un “Estado de muchos pueblos”, merece atención especial. La manera en que se abordan los problemas lingüísticos, así co-

1. Aunque Luxemburgo es oficialmente un país trilingüe (luxemburgués, alemán y francés), sus habitantes nativos consideran, sin embargo, el francés y el alemán como lenguas extranjeras.

mo las políticas relativas a la enseñanza de lenguas, han resultado ser temas muy complejos en estos países. Durante el siglo XIX, la doble monarquía Austro-Húngara aceptó la enseñanza de lenguas extranjeras siempre que fueran idiomas de los Estados del imperio. Las otras lenguas occidentales no se enseñaron hasta más tarde: primero el francés, después, a principios del siglo XX, el inglés. Austria impuso el alemán como lengua oficial en 1620. Los Estados-Nación del siglo XIX adoptaron la tradición de enseñar la lengua oficial, que para ciertos grupos de población era una lengua extranjera, como medio para la unificación del país.

Los Estados Bálticos son otro ejemplo de “Estados de muchos pueblos”. Estonia alcanzó la independencia en 1918. La lengua de enseñanza hasta entonces había sido el ruso pero entre 1918 y 1940, el estonio, el ruso, el alemán y el sueco se convirtieron en lenguas de enseñanza en los centros dependientes de la minoría lingüística correspondiente. La población alemana abandonó el país en 1938 y la sueca en 1944. Entre 1944 y 1989, la minoría rusa aumentó de manera considerable.

La historia de Letonia ha sido testigo de muchas convulsiones, destacando los conflictos con Alemania, Rusia y Polonia desde el siglo XIII. Letonia también tuvo enfrentamientos armados con Alemania hasta el siglo XV, y sufrió las ocupaciones alemana y rusa de su territorio en diferentes momentos de su historia. También estuvo bajo poder polaco después de la firma del Tratado de Lubin en el siglo XVI. Estos sucesos históricos son los responsables de que los pueblos del Báltico hayan estado siempre en contacto con culturas y lenguas extranjeras.

La composición étnica de los Estados Bálticos es bastante compleja, debido principalmente a la presencia de importantes minorías rusa. Esta situación ha dado lugar a la existencia de múltiples estructuras educativas, con un sistema separado de centros rusos en los tres países.

Algunos países europeos nunca se encontraron con situaciones de plurilingüismo resultantes de movimientos masivos de población. Por ejemplo, en los países de habla inglesa fueron otros los factores que influyeron en la evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras. En Irlanda, existieron dos influencias determinantes. En primer lugar, en el siglo XIX, la extensión de los centros católicos de enseñanza hizo venir a sacerdotes formados en Francia, España e Italia, los cuales mantenían sus lazos con el continente. En segundo lugar, el inglés y el irlandés se convirtieron en idiomas obligatorios en 1924. El irlandés se incluyó en el currículo casi inmediatamente después de que Irlanda alcanzara la independencia. Como consecuencia, el francés, anteriormente la lengua más estudiada, se ha visto relegada desde entonces a la posición de tercera lengua. En el siglo XVIII, el francés se convirtió en la lengua de la diplomacia pero esto no tuvo consecuencias significativas en Inglaterra hasta la mitad del siglo XIX, momento en que se empezó a fomentar su enseñanza, debido, en parte, a la influencia de los refugiados políticos procedentes de la Europa continental.

Finalmente, a pesar de lo importante que haya podido ser la enseñanza de lenguas extranjeras en los países europeos, durante mucho tiempo ésta sólo afectaba a los alumnos de la Educación Secundaria general o a los que se preparaban para cursarla.

## 1.2. DESDE 1950

La organización de los sistemas educativos europeos sufrió grandes cambios en los años 50 y 60. Estas reformas inevitablemente dejaron su huella en la enseñanza de lenguas extranjeras; reconociéndose su importancia para todos los alumnos y generalizándose su enseñanza a partir de los años 50.

Sin embargo, la enseñanza de lenguas extranjeras no ha evolucionado de manera lineal, caracterizada por un incremento constante de estudiantes. Los sucesos políticos han tenido una influencia considerable en la enseñanza de ciertas lenguas y en la enseñanza de lenguas en general. Los países candidatos han tenido su propia evolución. Alrededor de 1950 se le dio una gran importancia al aprendizaje del ruso, que en aquel momento se consideraba no tanto una lengua extranjera entre otras sino la primera y a veces única lengua extranjera que se debía aprender. A partir de 1949, el ruso se enseñaba en los centros de primaria de la mayoría de estos países. Su introducción se realizó de manera precipitada, a veces sin la adecuada formación del profesorado, los libros de texto o los métodos de enseñanza apropiados<sup>2</sup>. Actualmente, el reciente cambio en la posición predominante del ruso a favor de otras lenguas extranjeras refleja las nuevas preferencias de los países candidatos, los cuales se encuentran en pleno cambio lingüístico y político.

El análisis de las situaciones nacionales y de las reformas que han tenido lugar en los 29 países tratados en este estudio revela no sólo un número de similitudes y de tendencias comunes sino también divergencias. Por lo tanto, los países se han clasificado de acuerdo con cinco grupos geográficos, algunos de los cuales también se corresponden con grupos lingüísticos que comparten características educativas comunes. Cada uno de los grupos posee:

- una estructura educativa similar (secundaria obligatoria formando un tronco común, diversificación en la secundaria inferior y superior, estructura única en la enseñanza obligatoria, etc.);
- una fecha similar de introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras (recientemente o con una larga tradición);
- un número parecido de lenguas entre las que se puede elegir (pequeño o amplio, preponderancia de una lengua determinada).

Algunos de estos grupos geográficos también comparten una situación lingüística común. Así, el inglés o el alemán constituyen un nexo entre los diferentes países en los que están considerados como lenguas oficiales y, por lo tanto, se emplean prioritariamente como lengua de enseñanza en los respectivos sistemas educativos. La permeabilidad entre las lenguas que pertenecen a la misma familia también es una razón para agruparlos, por ejemplo, las lenguas escandinavas de los países nórdicos.

Sin embargo, la pertenencia de un país a uno u otro de estos cinco grupos a veces solamente se puede justificar en parte. Algunos países muestran características que también corresponden a otros grupos distintos de aquel en que están incluidos. Por lo tanto, estos grupos se deben considerar como entidades abiertas, que se acercan o alejan del modelo establecido según la característica que se esté considerando.

### 1.2.1. Países germanoparlantes y el Benelux

Los países que forman este grupo comparten una serie de características comunes. En primer lugar, todos aplican el mismo concepto de diversificación en la secundaria inferior, ofreciendo distintas orientaciones de enseñanza a los alumnos. La organización de la Educación Secundaria en diferentes tipos de enseñanza (a menudo tres)<sup>3</sup> data del siglo XIX y ha tenido consecuencias importantes para la enseñanza de idiomas. Durante parte de su formación, los alumnos de la secun-

2. Por ejemplo, Hungría pasó, en el espacio de dos o tres años, de unos pocos alumnos que aprendían ruso (Educación Secundaria) a 350.000 (Educación Primaria y Secundaria conjuntamente). En 1949/50, 2.500 profesores "aprendieron ruso al enseñarlo". A escala diferente, este fenómeno volvió a ocurrir 40 años más tarde cuando grupos de alumnos de una misma edad se cambiaron a lenguas occidentales.

3. Por ejemplo, la *Hauptschule*, *Realschule* y el *Gymnasium* en Alemania. También hay variaciones en los dos tipos generales de educación, los cuales de hecho combinan los dos de menor nivel de exigencia.

daria general estudian varias lenguas extranjeras (a menudo tres y a veces cuatro). Además, estudian al menos una y algunas veces dos lenguas clásicas (generalmente latín, y a veces también griego clásico). Las lenguas también determinan hasta cierto punto la manera en que los alumnos se distribuyen en los distintos tipos de enseñanza del sistema educativo. La estructura educativa de estos países con sus modalidades de enseñanza paralelas no se ha modificado sustancialmente.

La existencia de una larga tradición de enseñanza de lenguas extranjeras se manifiesta especialmente en la secundaria, tanto en la general como en la profesional. La mayoría de estos países no ha introducido la lengua extranjera como materia obligatoria en la enseñanza primaria hasta recientemente.

Con respecto a la oferta de lenguas extranjeras, en general, los alumnos siempre han podido elegir entre varias, ganando gradualmente en popularidad las lenguas modernas a las clásicas.

En la República Federal de Alemania, la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los Länder (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - KMK*) se constituyó en 1948. La cooperación de los Länder con el KMK se tradujo en varios acuerdos. En 1955, con el Acuerdo sobre la armonización del sistema escolar, conocido como el Acuerdo de Dusseldorf, se introdujo una primera lengua extranjera, generalmente el inglés, en secundaria. Esta primera lengua se convirtió en obligatoria en 1964 para todos los tipos de centros de secundaria (Acuerdo de Hamburgo). Desde ese momento, se enseña un máximo de dos lenguas extranjeras desde el 7º curso de la enseñanza obligatoria, como optativas en la *Realschule* y la *Fachoberschule* y como obligatorias en el *Gymnasium*. En este último caso, hay una tercera lengua optativa a partir del 9º curso. El *neusprachliches Gymnasium*, que da prioridad a la enseñanza de lenguas extranjeras, se introdujo en 1955. Los acuerdos se modificaron en 1971 con el fin de adaptarse al hecho de que el francés era ya la primera lengua extranjera en el Sarre. De esta manera, el francés alcanzó la categoría de primera lengua extranjera, al menos en el *Gymnasium*.

La KMK llegó a un nuevo acuerdo en 1993 (modificado en 1996) que afectaba a los centros de secundaria inferior. El acuerdo establecía un currículo marco desde el 5º al 9º ó 10º curso, con un número de materias mínimas o básicas, incluyendo las lenguas extranjeras, en todos los tipos de centros. La reforma del nivel superior del *Gymnasium* (*Gymnasiale Oberstufe*) procede del acuerdo del KMK de 1972, posteriormente modificado en 1997. A partir de 1997, se tiene que estudiar una lengua extranjera en el nivel básico (*Grundkurs*) o avanzado (*Leistungskurs*) durante los cursos 12º y 13º de los estudios, con anterioridad a la obtención del certificado de finalización de la Educación Secundaria.

Al adoptar la legislación escolar por parte de los parlamentos de los Länder de Alemania Oriental, se introdujo el sistema diferenciado de Alemania Occidental en estos cinco Länder a comienzos del curso 1992/93. En estos Länder, la sustitución del *Polytechnische Oberschule*, el antiguo sistema basado en un currículo común, por una estructura equivalente a la de los Länder de la anterior Alemania Occidental no supuso una disminución en el número de horas dedicado a la enseñanza de lenguas para los alumnos de la *Realschule* o de la *Hauptschule*. La reintroducción del *Gymnasium* en los nuevos Länder de Alemania en 1991 también reactivó el interés por el latín. Así, esta lengua clásica se encuentra en competencia con las lenguas extranjeras.

En Bélgica, las leyes lingüísticas de 1963 establecieron la enseñanza temprana de lenguas extranjeras en la Región de Bruselas-Capital y en la Comunidad germanoparlante<sup>4</sup>. Como conse-

4. Durante la Segunda Guerra Mundial, Alemania se anexionó la parte oriental de Bélgica (Eupen – Malmédy – Sankt-Vith), la cual pasó a formar parte del 'Reich'. Después de la guerra y hasta las leyes lingüísticas de 1963, el alemán no fue lengua oficial en Bélgica. Así, aunque la Educación Primaria se impartía en alemán (tanto como era posible, teniendo en cuenta la falta de profesorado cualificado), la Educación Secundaria se impartía en francés (excepto las clases de religión). En 1963, el alemán fue reconocido como una de las tres lenguas oficiales de Bélgica y la situación ha ido cambiando lentamente desde entonces.

cuencia, los niños de habla francesa y neerlandesa de Bruselas y los germanoparlantes de Bélgica se benefician de la enseñanza obligatoria de una de las lenguas oficiales (diferente de la suya) desde los 8 años de edad. También pueden comenzar su estudio a la edad de 6 años. En 1998, la Comunidad francesa decidió que la enseñanza de una lengua extranjera en los centros de primaria fuera obligatoria. En la secundaria, la Enseignement rénové se introdujo en los 70, ofreciendo diferentes opciones y permitiendo que los alumnos puedan aprender hasta tres lenguas extranjeras en los centros de secundaria inferior. El objetivo de la Enseignement rénové era aportar un enfoque comprensivo a la Educación Secundaria, evitando la selección a una edad demasiado temprana. Con este fin, se introdujeron tres etapas de dos años llamadas *Observation*, *Orientation* y *Determination*. Durante los dos primeros años ya no era posible dividir a los alumnos en tipos de enseñanza distintos. Este sistema de opciones se simplificó porque se consideró que resultaba demasiado costoso.

En Luxemburgo, no se han registrado grandes cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de primaria desde 1912. El plurilingüismo del país ha llevado a una situación única en Europa: dos de las tres lenguas oficiales, el alemán y el francés, son obligatorias desde el 2º curso de primaria. Además, estas dos lenguas se emplean para enseñar otras materias del currículo (el alemán en enseñanza primaria aunque se ve reemplazado gradualmente por el francés en secundaria).

En la Educación Secundaria, las reformas que afectaron a la enseñanza de lenguas se llevaron a cabo en 1968. El inglés se convirtió en materia obligatoria para todos los alumnos de la Educación Secundaria general (*Lycée*) desde el 2º ó 3er curso, dependiendo de la sección. El español y el italiano se incluyeron en las secciones de lenguas extranjeras desde el 4º curso de la secundaria.

En los Países Bajos, un número considerable de reformas del sistema educativo afectó a la enseñanza de lenguas extranjeras en la segunda mitad del siglo XX. El cambio más importante fue la *Wet op het voortgezet onderwijs* (Ley de Educación Secundaria) de 1963, en vigor desde 1968. Esta Ley definió los diferentes tipos de centros de secundaria, los cuales se regían por normativa distinta antes de 1968, y creó un tipo nuevo de centro general (*HAVO*). Asimismo, estableció que hubiera dos lenguas obligatorias (el francés y el inglés) para todos los alumnos en el primer curso de enseñanza, el cual era común para todos los centros de secundaria.

En 1985, los centros de pre-primaria y de primaria se integraron en la *basisonderwijs*, que ahora dura ocho años. Con este cambio la enseñanza del inglés se adelantó en dos años para todos los alumnos (empezando a los 10 años en primaria, en vez de a los 12 en secundaria).

En 1993, se introdujo un currículo común de dos o tres años de duración en la secundaria inferior. Los alumnos pueden progresar a un ritmo diferente, pero los centros tienen que asegurarse que los alumnos alcanzan los objetivos (*kerndoelen*). La enseñanza de dos lenguas obligatorias a todos los alumnos coloca a todos los tipos de enseñanza en un plano de igualdad. Esta enseñanza de dos idiomas también se aplica a la enseñanza pre-profesional (*VBO*) durante la *basisvorming* (aunque con alguna posible exención).

En Austria, el currículo existente después de la guerra se mantuvo provisionalmente hasta los años 60. Tras un largo debate político, la reforma de 1962 introdujo, entre otras cosas, el *neuschprachliche Gymnasium*, un tipo de centro orientado hacia las lenguas extranjeras. Desde 1974, este itinerario académico ha sido el elegido por la mitad de los alumnos de la Educación Secundaria general de mayor duración.

La progresiva importancia que la enseñanza de lenguas extranjeras iba adquiriendo se pudo comprobar cuando en 1993 se otorgó autonomía a los centros para decidir sus currículos. La mitad de

los distintos tipos de centros de secundaria emplearon esta autonomía para sustituir el latín por una segunda lengua extranjera, que de esta manera se empezaba a enseñar dos años antes (a la edad de 13 años en vez de a los 15, como ocurría anteriormente).

Una evolución similar se observa en los centros de primaria. Siguiendo una serie de experiencias llevadas a cabo en los 70, a partir de 1983 la enseñanza de una primera lengua extranjera (inglés o francés) se convirtió en obligatoria desde el 3er curso de ese nivel (a los 8 años).

La enseñanza de las lenguas extranjeras en Liechtenstein está marcada por varios cambios que afectan a la prioridad de la lengua enseñada. En primaria, un cambio importante tuvo lugar en 1996/97 al convertirse el inglés en materia obligatoria para todos los alumnos desde la edad de 8 años. En 1991, los primeros alumnos que habían estudiado inglés en primaria empezaron la enseñanza secundaria. Este idioma se había convertido en la primera lengua extranjera para todos los alumnos.

En la enseñanza secundaria, el francés se introdujo como materia optativa en la *Oberschule* en 1971, al que se le unió el inglés en 1974. El francés mantuvo su carácter de primera lengua optativa hasta el final de los 80. En 1993, el inglés se consideró obligatorio desde el 1º curso de la *Oberschule*. En la *Realschule*, el francés, la única lengua obligatoria, siguió siendo la primera lengua extranjera. El inglés, a partir del 2º curso de este tipo de educación, continuó siendo materia optativa. Finalmente, en el *Gymnasium*, el francés sustituyó al latín como primera lengua extranjera al comienzo de los 70. El inglés mantiene su posición como tercera lengua extranjera a partir del 3º curso.

### 1.2.2. Países anglófonos

Por razones históricas, el inglés, en distintos grados, se convirtió en la lengua dominante en Escocia, Gales, Irlanda del Norte y la República de Irlanda aunque también ha habido un resurgir de las lenguas locales en años recientes. Esas lenguas se emplean a menudo como lengua de enseñanza para otras materias del currículo.

*Aparte de esa característica que los diferencia, los países de habla inglesa tienen otros rasgos en común: la estructura del sistema educativo en dos niveles (primaria y secundaria); el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras nunca haya estado extendida de manera generalizada (se incluye por decisión del centro dentro de su autonomía curricular o se enseña mediante proyectos experimentales) o lo está muy recientemente (Escocia); la posición del francés, que siempre ha sido y sigue siendo, la primera lengua extranjera predominante en los centros.*

En Irlanda, la introducción de la enseñanza obligatoria del irlandés ha dejado poco espacio a otras lenguas consideradas extranjeras. Hay que resaltar que la mayoría de los niños irlandeses no hablan irlandés en casa y tienen poco contacto con este idioma en su vida diaria. El irlandés no es su lengua materna y para mucho alumnos es, en cierta manera, una segunda lengua.

En Gales, la Ley de Educación de 1988 hizo obligatoria la enseñanza del galés, por lo que esta lengua es ahora materia obligatoria para todos los alumnos durante la enseñanza obligatoria, bien sea como primera o segunda lengua. En Irlanda del Norte, el irlandés se puede ofrecer dentro del marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en la secundaria. Unos pocos centros imparten la enseñanza en irlandés.

En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte las lenguas extranjeras se enseñaban únicamente a los alumnos más dotados, que asistían a *grammar schools*. Sin embargo, la extensión de la *comprehensive education* a la secundaria en Inglaterra y Gales durante los años 60 permitió aprender

lenguas a los alumnos de todos los centros de secundaria. En Irlanda del Norte, a pesar de que se mantiene el sistema de las *grammar school*, la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado de manera similar. Asimismo, en los 60, el dominio de una lengua extranjera dejó de ser un requisito de acceso a la universidad. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte no existió currículo obligatorio hasta finales de los 80, pero se animaba a los centros a que enseñaran lenguas extranjeras a la mayoría de los alumnos entre los 11 y los 14 años de edad. El *National Curriculum* de 1988 y el *Northern Ireland Curriculum* de 1989 impuso el estudio de una lengua extranjera a todos los alumnos desde los 11 a los 16 años (de 11 a 14 años en Gales), aunque desde entonces este requisito se ha hecho más flexible para un número reducido de alumnos. A pesar de las recomendaciones oficiales a favor de la diversificación, el francés continúa siendo la primera lengua extranjera dominante en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.

Desde una perspectiva histórica, la situación en Escocia es diferente. Aunque es parte del Reino Unido, siempre ha tenido su propio sistema de enseñanza, con normativa y Ministerio de Educación propios. Este hecho explica por qué su política de enseñanza de lenguas es diferente a la del resto del Reino Unido. En Escocia, desde los años 70 se fomenta la enseñanza de una lengua extranjera para todos los alumnos entre los 12 y los 14 años de edad. En 1993, esta medida se extendió a todos los alumnos desde los 10 a los 16 años y se inició un programa de formación permanente para el profesorado de primaria que deseaba enseñar una lengua extranjera a los alumnos de 10 años. Esta materia es todavía optativa entre los 16 y los 18 años, al tiempo que una segunda lengua se puede estudiar también como optativa entre los 14 y los 18 años. Al igual que en el resto del Reino Unido, el francés es la lengua que se enseña más frecuentemente.

### 1.2.3. Países nórdicos

Los países nórdicos se caracterizan por la introducción, en los años 60 y 70, de una estructura única para la enseñanza obligatoria sin transición entre los niveles de primaria y de secundaria. En estos países, la democratización en el acceso a la educación y el deseo de ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades ha tenido una fuerte repercusión en la enseñanza de lenguas, que se convirtieron en materia obligatoria durante las dos décadas mencionadas.

En estos países, el inglés ha prevalecido sobre las otras lenguas extranjeras y se ha impuesto como primera (o segunda) lengua obligatoria para todos los alumnos. El alemán también ha tenido una presencia importante en los currículos de este grupo de países.

Dinamarca tiene una gran tradición de enseñanza del inglés. Al comienzo del siglo XX, el inglés era la lengua más enseñada en la *mellemskole* (Educación Secundaria inferior desde el 6º al 9º curso). Hacia 1958, con la creación de la actual *folkeskole*, todos los alumnos tenían que estudiar por primera vez al menos una lengua extranjera (en la mayoría de los casos el inglés o el alemán), desde el 6º curso. En 1970, el inglés empezó a ser obligatorio desde un año antes, en 5º curso, y el alemán se enseñó desde el 7º curso. En 1975, el alemán se convirtió en materia obligatoria desde el 7º curso y el francés en el 10º curso como optativa. Con la reforma de la *folkeskole* en 1994, el inglés se ha convertido en materia obligatoria desde el 4º al 9º curso. El francés y el alemán compiten por ser la primera lengua optativa que los centros deben ofrecer desde el 7º al 10º curso y la segunda optativa desde el 8º al 10º. Sin embargo, al igual que en otros países nórdicos, el alemán ha mantenido su posición como segunda lengua extranjera después del inglés. Esta situación se repite en la secundaria superior.

Las lenguas extranjeras han jugado un papel importante en la Educación Secundaria de Finlandia. Con la creación de la estructura única (*peruskoulu/grundskola*) a comienzos de los años 70, se introdujeron por primera vez dos lenguas extranjeras con carácter obligatorio (siendo una el finés o el sueco, lenguas oficiales del país), así como la posibilidad de estudiar una lengua ex-

trajera con carácter optativo para todos los alumnos del mismo grupo de edad. A partir de la reforma curricular de 1985, se puede cursar una segunda lengua optativa en la *peruskoulu/grundskola*.

Al igual que en los Estados Bálticos, el alemán ha jugado un papel importante en Finlandia. El declive del alemán empezó después de la Segunda Guerra Mundial y hacia los 60 el inglés lo había sustituido como la lengua más estudiada en los centros. Sin embargo, el alemán mantiene su posición como segunda lengua extranjera "real".

En Suecia, el inglés o el alemán se podían ofrecer a los alumnos de 13 y 14 años de edad desde principios del siglo XX. Cuando se estableció la estructura única (*grundskola*) en 1962, el inglés se convirtió en el idioma obligatorio para los alumnos de 10 a 13 años. En 1969, la enseñanza del inglés se adelantó en un año y se prolongó hasta los 15. Desde la introducción del nuevo currículo de la *grundskola* en 1994, una segunda lengua se ha convertido también en obligatoria antes de los 13 años. Por primera vez, los alumnos pueden elegir entre francés, alemán y español<sup>5</sup>.

En Noruega, la evolución del sistema educativo y de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido paralela a la de Suecia pues se ha enseñado una lengua extranjera en primaria desde 1889, aunque sólo a los alumnos que iban a cursar la enseñanza secundaria. Este sistema de selección fue abolido en 1969, cuando el inglés se convirtió en lengua obligatoria y en primera lengua extranjera enseñada a todos los alumnos. Entre 1950 y 1974, varias leyes reforzaron la posición de la primera lengua extranjera, aumentando el número de años de su obligatoriedad para todos los alumnos. Al igual que en la mayoría de los países nórdicos, la educación obligatoria empezaba a una edad más temprana y, asimismo, se anticipaba la edad en que la enseñanza de la lengua extranjera se convertía en obligatoria. Desde 1997, la edad de comienzo de la escolaridad obligatoria se anticipó a los 6 años, momento en que empezó también la enseñanza obligatoria de la lengua extranjera.

La introducción de una segunda lengua obligatoria para todos ha evolucionado de manera parecida. Aunque uno de los objetivos del nuevo currículo de 1997 era que la segunda lengua fuera accesible para todos, todavía sigue siendo una materia optativa.

El sistema educativo de Islandia siempre ha dado importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras, debido al uso limitado que su lengua tiene fuera del país. El danés sigue siendo la primera lengua extranjera que se enseña en Islandia, que obtuvo la independencia total de Dinamarca en 1944. Desde finales de los 40, el danés se enseñaba como materia obligatoria a partir de los 13 años y el inglés desde los 14. A comienzos de los años 70, la tendencia era enseñar danés a una edad cada vez más temprana (desde los 10 años). En los 80, sin embargo, la enseñanza de esta lengua de retrasó un año. Una nueva guía para el currículo se publicó en la primavera de 1999, en la que el inglés ocupaba el lugar del danés. La enseñanza del inglés como primera lengua extranjera obligatoria se fue introduciendo de manera gradual desde los 10 años, mientras que el danés se pasó a impartir a todos los alumnos a partir de los 12 años de edad.

#### 1.2.4. Países de la cuenca mediterránea

En todos los países de la cuenca mediterránea, excepto Portugal, la educación obligatoria está dividida en dos niveles: primaria y secundaria. El de secundaria consta de un currículo mínimo de educación general con algunas posibilidades de diversificación interna mediante un sistema de opciones para ciertas materias.

5. Además, los centros ofrecen otras lenguas como el finés o el japonés. Los alumnos pueden decidir estudiar la lengua que hablan en casa o profundizar en el conocimiento del sueco, estudiar el sueco como segunda lengua, el inglés, o una lengua de signos.

La enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en primaria es un hecho relativamente reciente en estos países. Sin embargo, durante las últimas décadas se han realizados esfuerzos considerables para cambiar esta situación. Así, con la excepción de Portugal<sup>6</sup> y de Chipre, los países mediterráneos introdujeron las lenguas extranjeras como materia obligatoria en primaria a finales de los 80 o primeros de los 90. Por otro lado, la enseñanza de lenguas clásicas ha tenido prioridad en los currículos de secundaria de Italia, Grecia y España.

Además, todos estos países ofrecen muchas posibilidades de elección para la primera lengua extranjera, excepto en Grecia y Chipre donde el inglés es obligatorio.

En España, la ausencia de lenguas extranjeras en los centros escolares se veía compensada por una larga tradición de su enseñanza fuera de esos centros. A comienzos del siglo XX (1911), se creó el primer centro público dedicado exclusivamente a la enseñanza de lenguas extranjeras, las Escuelas Oficiales de Idiomas. En aquel momento, este tipo de centro paralelo al ordinario representó una gran innovación en el área de la enseñanza de lenguas en España. Era también único en Europa y pretendía que los alumnos alcanzaran un alto nivel de competencia en la lengua extranjera. Estos centros se multiplicaron de manera espectacular durante los años 80 y 90<sup>7</sup>, de manera que en la actualidad muchas ciudades e incluso pueblos tienen su propia Escuela Oficial de Idiomas. Durante muchos años, las Escuelas Oficiales de Idiomas también formaron a profesores especialistas de enseñanza secundaria y universitaria.

Desde 1970, con la introducción de la EGB (Educación General Básica) y la aprobación de las nuevas orientaciones pedagógicas, el francés y el inglés se incluyeron como materias optativas en la primera etapa de la EGB (de los 6 a los 9 años). Sin embargo, de hecho, estas materias no se introdujeron normalmente hasta los 8 ó 9 años o incluso más tarde, a los 10 u 11. Hasta ese momento, pocos alumnos habían entrado en contacto con un idioma extranjero.

La oferta de lenguas también cambió, siguiendo la elección de los alumnos. El francés había sido el idioma dominante hasta el comienzo de los 70, momento en el que empezó a ser sustituido por el inglés, que es ahora la lengua extranjera más enseñada.

En 1975, la enseñanza obligatoria de una primera lengua extranjera se extendió al nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente y al Curso de Orientación Universitaria (de los 14 a los 18 años de edad). Desde entonces, todos los centros deben ofrecer una segunda lengua extranjera como materia optativa. Con la ley de 1990, de organización del sistema educativo, el aprendizaje de una lengua extranjera se convirtió en obligatorio por primera vez en los centros de primaria, a partir de los 8 años en vez de a los 11.

En Portugal, la asistencia a los centros de primaria de los niños entre los 7 y los 12 años de edad pasó a ser obligatoria en 1960. En 1965, se prolongó durante dos años más. En 1967, estos dos años adicionales constituyeron "una etapa preparatoria común para la enseñanza secundaria", e incluían la enseñanza obligatoria del francés o el inglés para todos. La reforma de 1947 ya había regulado que las lenguas extranjeras fueran obligatorias para los alumnos del *Ensino Liceal*, a partir de los 11 años. El ritmo de la reforma se ralentizó por los acontecimientos políticos de los 70 (la Revolución de los Claveles). La ley del sistema educativo de 1986, que entró en vigor en el curso 1987/88, alargó la duración de la enseñanza obligatoria a nueve años (de los 6 a los 15 años). Como consecuencia de esta ley, la reforma del currículo de 1989 estableció que la segunda lengua fuera optativa desde la edad de 12 años.

6. En Portugal, en los años 70, el aprendizaje de una lengua extranjera era obligatorio desde los 11 años, que correspondía a la etapa preparatoria de la Educación Secundaria en la estructura del sistema educativo anterior (*Ciclo preparatório do ensino secundário*). En ese momento, este nivel formaba parte del CINE 2.

7. En 1974/75 había seis Escuelas Oficiales de Idiomas en todo el país, en 1984/85 había 13, y en 1998/99 el número ascendió a 176.

Italia ilustra muy bien los cambios que de manera rápida están ocurriendo en la actualidad en la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en los países mediterráneos. La enseñanza de la primera lengua extranjera en la secundaria inferior se hizo obligatoria en 1962, con la introducción de la *scuola media unica* (de los 11 a los 14 años). En la antigua *scuola media*, el primer idioma extranjero solamente era obligatorio en algunos tipos de educación.

Treinta años más tarde, en 1992, la lengua extranjera se convirtió en obligatoria en los centros de primaria, a partir de los 7 años. Sin embargo, la falta de profesores cualificados significa que sólo el 65% de los centros pueden ofrecer su enseñanza, la cual se distribuye de manera irregular por el país. A pesar de todo, el interés se centra en la enseñanza temprana de las lenguas.

En Grecia, la enseñanza de lenguas extranjeras también ha recibido un mayor impulso en décadas recientes. Hasta que se incluyó el inglés, entre 1955 y 1960, solamente se enseñaba una lengua extranjera en la secundaria, el francés. En el curso 1992/93, la lengua extranjera se introdujo en el currículo de la primaria (un currículo completo con seis años de inglés entre el 4º curso de la primaria y el 3º del *Gymnasio*) y el inglés se hizo obligatorio. Un segundo idioma extranjero obligatorio (francés o alemán) fue también incluido en el *Gymnasio* en 1993. En el curso 1996/97, el alemán se empezó a enseñar en el *Lykeio* (secundaria superior). En el curso 1998/99, se hizo obligatoria una lengua extranjera elegida entre tres (inglés, francés o alemán) en el *Eniaio Lykeio*.

Dos países se distinguen de este grupo porque poseen una mayor tradición de enseñanza de lenguas extranjeras. En Francia, la enseñanza obligatoria de un idioma extranjero se remonta a la fundación del sistema nacional de educación (*Éducation nationale*) en la década de 1880. A partir de los años 70, se realizaron esfuerzos para facilitar el aprendizaje y extender la oferta de una segunda lengua, que ya había sido obligatoria durante mucho tiempo en la educación general. En 1998, el segundo idioma, que podía ser extranjero o una lengua regional, se convirtió en obligatoria para todos los alumnos de 13 y 14 años que asistían a un *collège*. La reciente introducción de la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera en primaria (1992), que todavía se está implantando, hace que Francia se acerque a otros países mediterráneos y justifica su inclusión en este grupo.

Chipre se caracteriza por el incuestionable dominio del inglés, el cual se usaba incluso como lengua de enseñanza en los centros de primaria a partir de 1878, durante el dominio colonial británico. Desde su independencia, el inglés se ha enseñado como lengua extranjera obligatoria en primaria, desde los 9 años. Con respecto a otras lenguas, el francés es el idioma dominante en el currículo de secundaria. A partir de 1996, el francés es obligatorio desde el primer curso en los centros de secundaria inferior, el *gymnasio*, el cual comienza a la edad de 12 años. Anteriormente, solía ser obligatorio desde los 14 años. El francés es también obligatorio en los centros de secundaria superior (*Lykeio*). Como se puede apreciar, por motivos históricos, la situación de las lenguas extranjeras en Chipre es similar a la de los países de habla inglesa.

### 1.2.5. Países de la Europa central y oriental

Los países de la Europa central y oriental reorganizaron sus sistemas educativos hacia mediados de los 40, introduciendo a menudo la estructura única para los niveles de primaria y secundaria. Se centraban en la enseñanza de lenguas occidentales: el francés y el alemán en Polonia, el alemán en Hungría. El inglés, que apenas se había enseñado en la Europa central durante la primera mitad del siglo, también se empezó a implantar en ese momento. Sin embargo, esta situación sólo duró unos pocos años. Alrededor de 1950, la introducción con carácter general del ruso cambió radicalmente el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras: el ruso se convirtió en la

primera lengua extranjera en toda la Europa del Este (excepto Eslovenia)<sup>8</sup> y mantuvo esta posición durante 40 años. Sin embargo, el interés de la población por las lenguas occidentales ha existido siempre, aunque su enseñanza no se encontraba entre los objetivos prioritarios de los sistemas educativos. En ciertos países como Polonia, la enseñanza privada satisfacía esta demanda.

En 1989, todo cambió de nuevo. En el espacio de unos pocos años, las lenguas occidentales recuperaron la posición perdida a favor del ruso. Sin embargo, no fueron éstas las únicas lenguas que hicieron su aparición en la escena educativa. En ciertos países (los nuevos *Länder* de la Alemania reunificada, Hungría, Rumanía y, en menor medida, la antigua República Federal Checoslovaca) la estrategia adoptada para reforzar el *Gymnasium*<sup>9</sup>, así como las nuevas formas de este tipo de educación, volvieron a despertar el interés por el latín.

Por otro lado, la preponderancia del ruso en los sistemas educativos no impidió el desarrollo de sistemas paralelos de centros especializados en lenguas extranjeras. Países como Bulgaria, Polonia, Rumanía, la anterior República Federal de Checoslovaquia, Estonia<sup>10</sup>, Letonia<sup>11</sup>, y Lituania<sup>12</sup> han tenido su sistema propio de centros bilingües paralelos para los mejores estudiantes de lenguas. Estos sistemas se han mantenido después de los años 60. Además, en algunos países candidatos a la UE, los (nuevos) tipos de *Gymnasium* que se han introducido en la secundaria inferior cuentan con secciones que ofrecen enseñanza especializada de lenguas extranjeras. En Hungría, el 27% de los alumnos están matriculados actualmente en *Gimnázium*. En la anterior República Federal de Checoslovaquia, algunos centros de secundaria inferior y superior ofrecen enseñanza especializada de lenguas extranjeras a un nivel que permite el uso de la lengua extranjera como lengua de enseñanza. El sistema se mantuvo y la oferta de esta enseñanza especializada de lenguas extranjeras ha aumentado desde que se introdujo el nuevo tipo de *Gymnázium*.

Cinco ciudades importantes de Polonia han tenido centros bilingües en tres idiomas (inglés, francés y alemán) desde 1965. Esta iniciativa se extendió considerablemente a partir de las reformas de 1990.

En Rumanía, se ha podido organizar "grupos reforzados de lenguas extranjeras", también conocidos como "grupos especiales" desde 1968 (el ruso dejó de ser obligatorio en 1965). Estos grupos de enseñanza a un nivel avanzado de francés, alemán, inglés, español e italiano se formaban en ciudades grandes, tanto en primaria como en secundaria. Sin embargo, la Ley de Educación de 1978 redujo este tipo de enseñanza de lengua a las dos primeras etapas de secundaria. Los grupos especiales se suprimieron completamente en todos los centros en los años 80. Durante los 90 se volvieron a crear en los niveles de primaria y secundaria. Los años 90 fueron también testigo de la introducción de la enseñanza bilingüe en los centros de secundaria. En todos los casos, los alumnos de secundaria han estudiado siempre dos lenguas extranjeras desde la década de los 50.

Hay muchos factores que explican la popularidad que las lenguas extranjeras tienen entre los eslovenos: el interés comercial del país, su tamaño, el plurilingüismo actual (con minorías de habla húngara e italiana) y sus lazos lingüísticos de carácter histórico (Eslovenia pertenecía a la doble monarquía austro-húngara y tuvo un "periodo yugoslavo", durante el cual el serbo-croata era obligatorio, junto con el esloveno). Las lenguas extranjeras fueron materia obligatoria del currículo de primaria y secundaria por primera vez en 1951. El inglés, alemán, francés y ruso se estudiaban como primera lengua extranjera. El italiano, francés, alemán e inglés se cursaban también

8. En Eslovenia, el ruso se mantuvo en el currículo de la escuela básica como materia optativa hasta mediados de los 60, aunque apenas si la elegían los alumnos. Desde entonces, sólo se ofertan el inglés y el alemán.

9. Aquí se emplea el término alemán. Los correspondientes en húngaro, checo y eslovaco son: *Gimnázium*, *Gymnázium* y *Gymnasium*.

10. En 1962, Estonia concedió a 12 centros la autorización para introducir la educación bilingüe. Este número puede parecer limitado pero comparado con el de habitantes (1.500.000 en 1978), el proyecto adquiere una nueva dimensión.

11. Centros bilingües desde los años 40.

12. Casi el 3% de los alumnos hasta 1989; el 10% de los alumnos hoy.

como segunda lengua extranjera. Durante los años 60, la oferta de la primera lengua extranjera se reducía en la práctica al inglés y al alemán.

Es principalmente en la secundaria superior donde la enseñanza de lenguas extranjeras se halla más extendida. Las reformas de 1981 introdujeron un currículo de cuatro años centrado en las lenguas y con gran variedad de ellas. Los *Gimnazija* se volvieron a introducir en 1989, con dos o tres lenguas extranjeras obligatorias. En 1995, la posición de los idiomas en la Educación Secundaria resultó reforzada cuando la lengua extranjera se convirtió en una materia obligatoria del certificado de finalización de los estudios (*Matura*).

## 2. PRINCIPALES ÁMBITOS DE LAS REFORMAS: DESDE LOS AÑOS 70 HASTA NUESTROS DÍAS

Los apartados anteriores han mostrado que las décadas de los 70 y 90 fueron periodos muy productivos para las reformas que afectaron a la enseñanza de lenguas extranjeras. Las reformas generales de las estructuras de los sistemas educativos tuvieron consecuencias muy significativas en el campo de las lenguas extranjeras.

En la mayoría de los países, estas grandes reformas condujeron a cambios de mayor o menor envergadura en el currículo. Todos los países han revisado en algún momento las materias de los estudios, prestando atención especial a aquellas disciplinas que se consideran fundamentales para la educación de los alumnos, especialmente, a las lenguas extranjeras<sup>13</sup>.

Sin embargo, durante los últimos 30 años, ciertos aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras han sufrido más modificaciones que otros, como resultado no sólo de los cambios constantes en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también de los movimientos políticos, económicos y sociales que han tenido lugar en los países europeos.

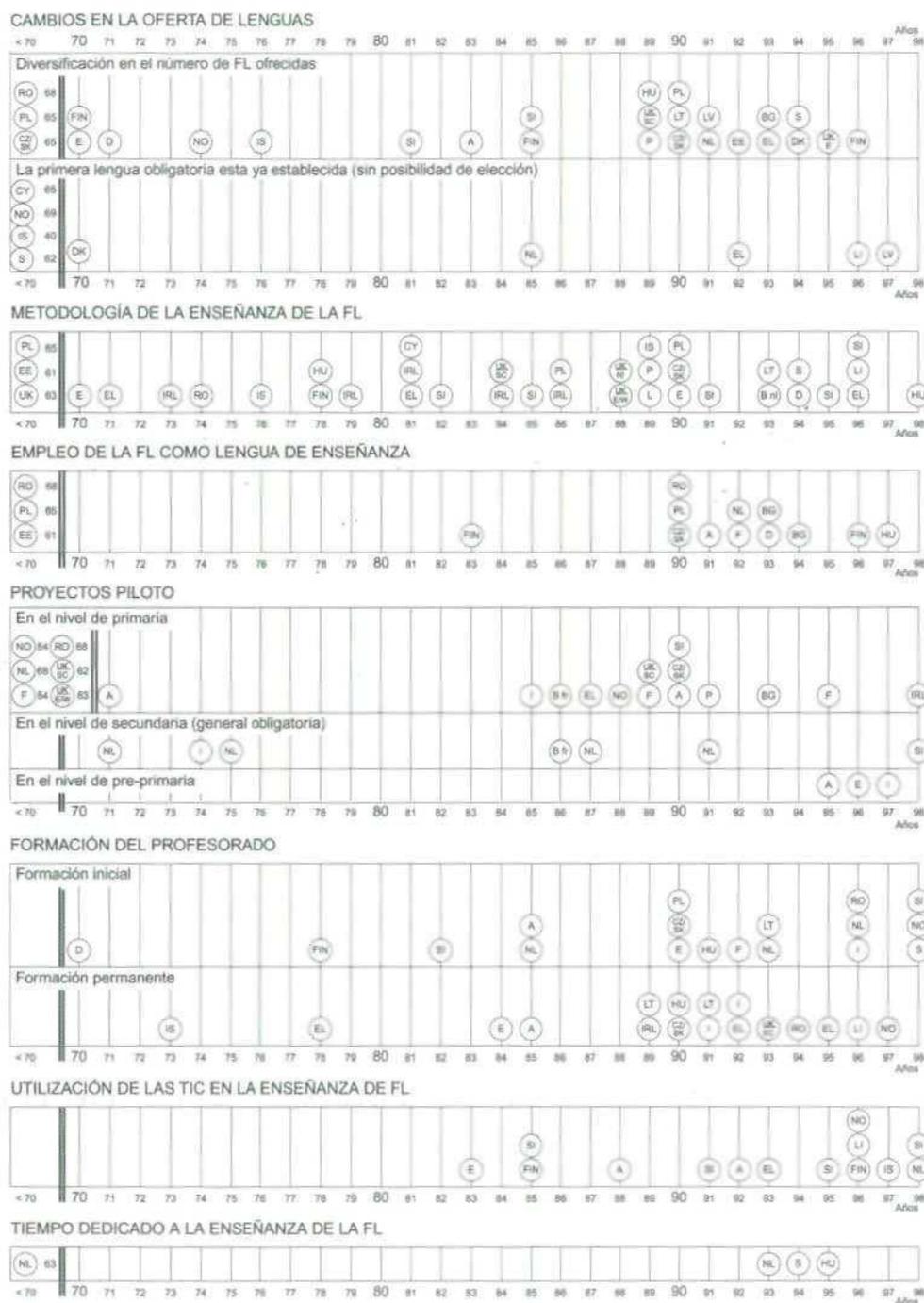
Aspectos que han sido objeto de atención prioritaria en las reformas llevadas a cabo durante los últimos 30 años:

- posición de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria,
- lenguas ofertadas en el currículo,
- metodología,
- empleo de la lengua extranjera como lengua de enseñanza,
- proyectos piloto,
- formación inicial y permanente del profesorado de lenguas extranjeras,
- utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, y
- tiempo dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el currículo.

El gráfico 2.1 resume los momentos principales en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Primaria y Secundaria obligatoria. Únicamente se muestran las fechas de las reformas más destacadas, es decir, aquellas que han tenido una influencia más significativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los cambios en la posición de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria se muestran en el gráfico 2.2.

13. Para más información sobre las reformas de la enseñanza obligatoria, ver Eurydice, 1997a.

**Gráfico 2.1: Principales cambios en la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras entre 1970 y 1998. Niveles de primaria y secundaria (general obligatoria).**



**Nota explicativa**

Sólo se analizan los niveles de primaria y secundaria (general obligatoria). Los centros especializados en lenguas extranjeras no se han incluido en esta visión histórica, excepto en el apartado 2.4 dedicado a la lengua extranjera como lengua de enseñanza.

El gráfico únicamente indica las fechas exactas de las reformas que han afectado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, los apartados 2.1-2.8 se refieren también a los cambios que no son fruto de una reforma o medida concreta y que, por lo tanto, no tienen una fecha exacta (e.g. “durante los 80”, “a mediados de los 90”, etc.).

Cuando la misma reforma afecta a distintos aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras, la fecha se repite en el gráfico para cada uno de ellos.

En el caso de los proyectos piloto cuya duración es de varios años, solamente se muestra la fecha del inicio. La información correspondiente a los años anteriores a 1993 es la misma para la República Checa y para Eslovaquia (la anterior República Federal Checoslovaca).

## 2.1. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Todos los países han cambiado la posición que la enseñanza de las lenguas extranjeras ocupaba en sus currículos, convirtiéndola en parte obligatoria del mismo e intentando prolongar su enseñanza (normalmente mediante el comienzo de su aprendizaje en edades más tempranas)<sup>14</sup>

El gráfico 2.2 muestra que el periodo en que las lenguas extranjeras se introdujeron en los centros de primaria varía de un país a otro. Con la excepción de Luxemburgo y de la Comunidad germanoparlante de Bélgica, en la que el alemán y/o el francés se enseñaban en primaria desde 1912 y finales de los 40 respectivamente, los países nórdicos fueron pioneros en la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras en los primeros cursos de la educación obligatoria. Formando parte de las reformas globales de sus sistemas educativos, Dinamarca (1958), Finlandia (1970), Suecia (1962), Islandia (1973) y Noruega (1969) han considerado necesario que los alumnos afronten el estudio de una o incluso dos lenguas extranjeras desde los primeros años de sus estudios.

Hay que mencionar que los países candidatos hace tiempo que incluyeron las lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza primaria. Como ya se ha señalado en el apartado 1.2.5 de este capítulo, el ruso fue impuesto como primera lengua extranjera en la enseñanza de estos países (con la excepción de Chipre y Eslovenia)<sup>15</sup> a finales de los años 40. La gran mayoría de ellos, sin embargo, ha incluido otras lenguas distintas del ruso más recientemente. La oferta de lenguas se ha ampliado solamente a partir de los 90.

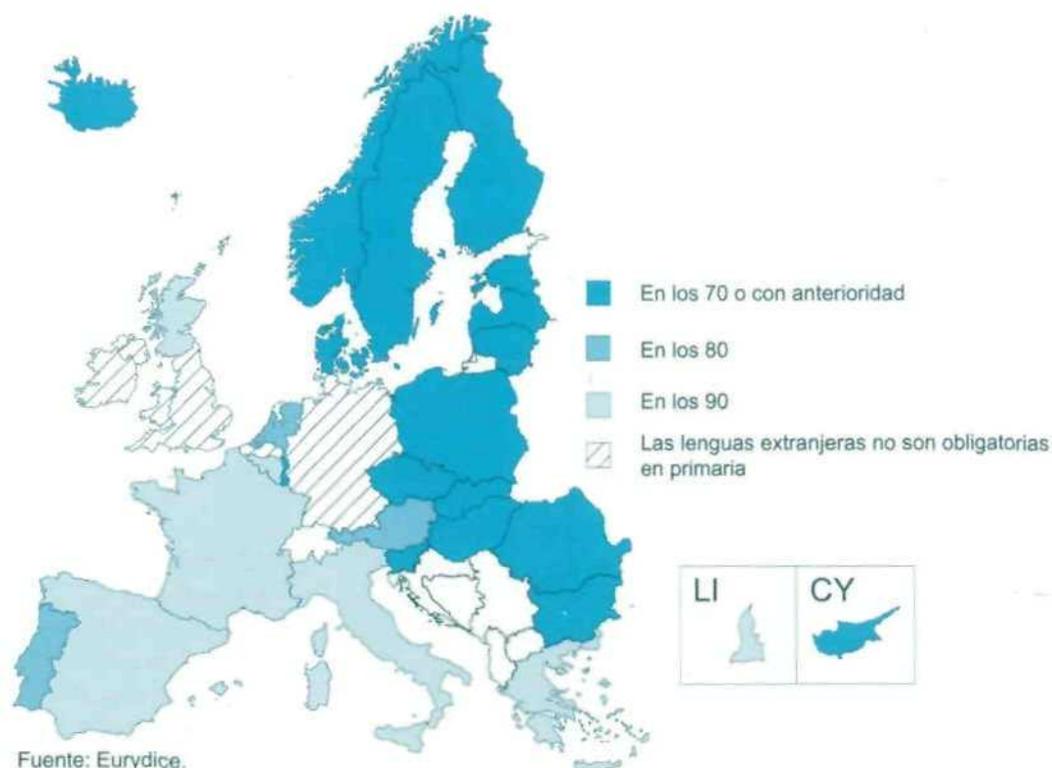
No fue hasta los 80 o incluso los 90 cuando la mayoría de los países de la UE aplicaron reformas que hacían que las lenguas extranjeras fueran parte obligatoria del currículo de primaria. Así, Austria (1983), los Países Bajos (1985) y Portugal (1989) incluyeron las lenguas extranjeras en el grupo de materias básicas obligatorias de primaria durante los años 80. En un número de países, las autoridades educativas tomaron medidas similares durante los 90: España (1990), Grecia e Italia (1992), Francia (de forma gradual desde 1992), Escocia (1993), Liechtenstein (1996) y la Comunidad francesa de Bélgica (1998).

Ciertos países ofrecen enseñanza de lenguas extranjeras en primaria sin que éstas formen parte del currículo mínimo. Alemania es un caso especial: basándose en el resultado de varios proyectos piloto, el *KMK* recomendó a principios de los 70 que se introdujera una primera lengua extranjera en el 3<sup>er</sup> año de primaria. En 1994, el *KMK* publicó una recomendación en la que se solicitaba una enseñanza más sistemática de la primera lengua extranjera en ese nivel. En los demás países, la enseñanza de una lengua extranjera en primaria es todavía un proyecto piloto en algunos centros (Irlanda) o decisión del centro dentro de su autonomía curricular (Comunidad flamenca de Bélgica, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

14. El tercer apartado de este capítulo contiene los diagramas que presentan la organización de la enseñanza de lenguas en los niveles de primaria y secundaria (general inferior y superior) en dos momentos concretos: 1974 y 1984. La situación en 1998/99 se presenta en el Capítulo 3.

15. En Chipre y en Eslovenia, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido obligatoria en primaria desde el curso 1965/66 y desde 1951, respectivamente.

**Gráfico 2.2: Fecha de introducción, por décadas, de la primera lengua extranjera en el currículo mínimo de la Educación Primaria.**



**Nota explicativa**

En los países que tienen un sistema de estructura única, la definición de Educación Primaria corresponde al nivel CINE 1 (en general, los primeros 6 ó 7 cursos) de los tres periodos que se consideran.

No se distingue entre las distintas lenguas que forman, o formaban, parte del currículo. Por lo tanto, los países candidatos en los que una primera lengua extranjera (normalmente el ruso) era obligatoria en primaria ya a finales de los años 40, se incluyen en la categoría de “los 70 o antes”.

**Nota complementaria**

**Portugal:** En los 70, la lengua extranjera era obligatoria desde los 11 años de edad, correspondiente a la etapa preparatoria de la Educación Secundaria en la anterior estructura (*Ciclo preparatório do ensino secundário*). En aquel momento, este nivel formaba parte del CINE 2.

**2.2. LA OFERTA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LOS CURRÍCULOS**

Se ha realizado un gran esfuerzo por **diversificar al máximo** la oferta de lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria. Desde finales de los 80 y especialmente en los años 90, se han llevado a cabo muchas iniciativas para ampliar la variedad de lenguas. Sin embargo, algunos países ya empezaron a introducir cambios en este campo durante **los años 70** o incluso antes. En Polonia, dentro de la reforma educativa de 1965, se iniciaron experiencias para fomentar el aprendizaje de las lenguas de Europa oriental. Al mismo tiempo, en la anterior República Federal Checoslovaca, con la división de la Educación Secundaria general en dos ramas (ciencias y humanidades), la enseñanza temprana de una lengua extranjera se introdujo en un número limitado de centros. Esto representó la primera oportunidad de aprender una lengua distinta del ruso como materia obligatoria dentro del sistema educativo. En Rumanía, el número de lenguas se extendió en 1968 a otros idiomas distintos del ruso, el cual había perdido su posición como lengua obligatoria un poco antes (1965). La oferta de lenguas en la secundaria inferior y superior incluía el inglés, francés, alemán, ruso, italiano y español.

Durante la década de los 70, en Alemania se cuestionó la posición del inglés como primera lengua extranjera, al menos en el *Gymnasium* (modificación del Acuerdo de Hamburgo en 1971). Según los ministros de aquel momento, cualquier idioma extranjero se debería poder enseñar como primera lengua, siempre que se pudiera ofrecer en los distintos tipos de enseñanza. El resultado fue que el francés y el inglés se situaron en un plano de igualdad en el *Gymnasium*. Desde mediados de los 70, la variedad de lenguas se ha ido ampliando gradualmente<sup>16</sup>.

En España, la Ley General de Educación de 1970 introdujo el francés y el inglés como materias optativas en la primera etapa de la Educación General Básica (de 6 a 9 años de edad), con la posibilidad de añadir otros idiomas. En Finlandia, desde la creación de la *peruskoulu/grundskola* en los 70, los alumnos pueden elegir, además de la otra lengua oficial, una primera lengua extranjera de entre las siguientes: inglés, alemán, francés o ruso. Desde entonces, el inglés ha sido la lengua más elegida por los alumnos. En Noruega, el currículo nacional de educación obligatoria de 1974 (*M-74*) añadía el alemán, francés, español y ruso a las lenguas que ya se podían elegir como materias optativas. En Islandia, dentro del marco del currículo para la educación obligatoria, publicado en 1976, los centros tenían la posibilidad de ofrecer una tercera lengua (normalmente el alemán) como optativa en el último curso.

Otros países modificaron la oferta de lenguas de sus currículos en **los años 80**. En 1983, Austria empezó a enseñar las lenguas de los países vecinos en los centros de primaria. En Finlandia, al permitir, a partir de 1985, la posibilidad de estudiar una lengua extranjera como materia optativa desde el 5º curso de la educación obligatoria, las autoridades educativas han intentado animar a los alumnos a que elijan otra lengua extranjera además del inglés, la más estudiada. En Portugal, la reforma de 1989 amplió la oferta a tres lenguas extranjeras. Los alumnos deben elegir una como materia obligatoria en la 2ª etapa del *ensino básico* o como optativa obligatoria en la 3ª etapa.

En el Reino Unido (Inglaterra y Gales), desde la década de los 60, varios informes oficiales abogaban por la diversificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. En 1988, una declaración política del Gobierno animaba a los centros y a las *local education authorities* de Inglaterra y Gales a que una proporción razonable de alumnos de diversas capacidades pudieran estudiar un idioma distinto del francés como primera lengua extranjera. Sin embargo, a pesar de que la normativa permite una elección más amplia, el francés sigue siendo la lengua extranjera predominante. Más recientemente, en 1995, una nueva iniciativa para crear centros especializados en lenguas en Inglaterra incluía entre las competencias de éstos la diversificación en la oferta de lenguas. La política educativa en Escocia desde 1989 también ha sido animar a las autoridades locales y a los centros a que enseñen otros idiomas distintos del francés.

Con respecto a los países candidatos, Eslovenia introdujo el italiano y el francés como lenguas extranjeras optativas en primaria en 1981 y 1985, respectivamente.

Especialmente a primeros de **los años 90**, un gran número de países tomó medidas para ampliar la oferta de lenguas. En los Países Bajos, el currículo de 1991 para el *MAVO*, *HAVO* y *VWO* presentaba una novedad: la posibilidad de elegir el español, árabe, turco o ruso (este último sólo en el *HAVO* y el *VWO*) como materias de examen si son ofrecidas por el centro. Al mismo tiempo la ley restringe el número de lenguas extranjeras a un máximo de tres en la Educación Secundaria inferior y superior, con el fin de evitar que se le dé un énfasis excesivo a las lenguas. Sin embargo, se puede pasar el examen final en otras materias distintas de las obligatorias, o elegir una lengua extranjera como materia adicional de examen. Desde la introducción del nuevo currículo en todos los centros de enseñanza secundaria superior general, en el curso 1999/2000, se ha añadido

16. En 2000, se ofrecían 11 lenguas, todas las cuales se podían elegir para el examen de finalización de la enseñanza secundaria (*Abitur*).

el italiano a los idiomas ya existentes en el *HAVO* y el *VWO*. En 1994, dentro de la reforma de la *folkeskole*, Dinamarca introdujo el francés como segunda lengua extranjera para que fuera una alternativa al alemán desde el 7º curso de la *folkeskole*. En Grecia, las lenguas ofertadas se ampliaron en 1993/94 con la introducción de un segundo idioma obligatorio en el *gymnasio* (el francés o el alemán). En Suecia, desde 1994 en adelante, los alumnos pueden por primera vez elegir entre francés, alemán y español como segunda lengua extranjera. En Finlandia, en 1996, se inició un proyecto nacional de cinco años de duración para diversificar la enseñanza de lenguas extranjeras (el proyecto Kimmoke 1996-2000).

En los países candidatos, los principales cambios en este campo ocurrieron a principio de los 90, como consecuencia lógica de los importantes acontecimientos políticos. En Hungría (1989), la anterior República Federal de Checoslovaquia, Lituania y Polonia (1990), Letonia (1991), Estonia (1992) y Bulgaria (1993), el ruso perdió su posición de lengua prioritaria en los sistemas educativos y se convirtió en una lengua extranjera más entre otras.

En ciertos países, esta tendencia hacia la diversificación en la oferta de lenguas se vio, sin embargo, contrarrestada por los **requisitos** que afectaban a la **elección de la primera lengua extranjera obligatoria**. Así, al inglés se le ha dado prioridad. Este idioma es obligatorio como primera lengua extranjera en la enseñanza obligatoria de Suecia (1962), Chipre (1965), Noruega (1969), Dinamarca (1970), Países Bajos (1985), Grecia (1992), Liechtenstein (1996) y Letonia (curso 1997/98). En Luxemburgo, el alemán y el francés han sido obligatorios en primaria a partir de 1912. Desde los últimos años de la década de los 40, el danés ha sido la primera lengua extranjera obligatoria en Islandia, desde los 13 años de edad, siendo el inglés la segunda lengua a partir de los 14<sup>17</sup>.

### 2.3. METODOLOGÍA

La metodología<sup>18</sup> de la enseñanza de lenguas extranjeras también constituye una de las preocupaciones de las autoridades educativas. En este sentido, el año 1971 fue fundamental, puesto que durante él, un grupo de expertos nombrado por el Consejo de Europa recibió el encargo de diseñar un sistema europeo de créditos acumulativos, válidos en los distintos países, para la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos. Desde entonces, y durante toda la **década de 1970** y comienzos de los 80, el Consejo de Europa se mostró muy activo con la publicación de los trabajos de los expertos, en particular de los diferentes “niveles umbral” que presentaban un inventario de nociones y funciones que los estudiantes principiantes debían llegar a dominar. Estos documentos, elaborados para varias lenguas, influyeron en el diseño de los currículos de lenguas extranjeras y de los libros de texto en distintos países europeos, los cuales fueron adoptando de forma gradual el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras de los centros escolares.

En Grecia, los libros de texto de inglés, desde 1971, seguían el enfoque comunicativo, el cual iba creciendo en popularidad. En Irlanda, se llevaron a cabo una serie de revisiones del currículo de lenguas extranjeras a partir de 1973 y se introdujeron nuevos métodos de evaluación para el *Intermediate Certificate*. Con respecto a la metodología, se hacía especial hincapié en la enseñanza y la evaluación de las destrezas orales de los alumnos. En 1979, se realizó un examen oral piloto del nivel del *Leaving Certificate*. En Finlandia, el trabajo del Consejo de Europa se empleó en 1978 para la elaboración de los objetivos y contenidos específicos del currículo nacional de lenguas extranjeras.

17. Desde el curso 1999/2000, el inglés ha sustituido al danés como primera lengua extranjera obligatoria. Se enseña a partir de los 10 años, mientras que el danés (la segunda lengua extranjera obligatoria) se estudia desde los 12.

18. Para más información sobre las recomendaciones relativas a la metodología, ver capítulo 5.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el Proyecto de Materiales Curriculares elaborado por la Nuffield Foundation empezó a producir cursos audio-visuales<sup>19</sup> en cuatro lenguas en 1963, algunos años antes de que aparecieran las publicaciones del Consejo de Europa. Durante los últimos años de la década de los 60 y primeros de los 70, los centros empezaron a dar importancia a la adquisición de destrezas comunicativas en vez de a la traducción y la gramática. En España, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 ya resaltaba la importancia de desarrollar las destrezas orales de los alumnos.

En Islandia, el currículo de la educación obligatoria de 1976 destacaba la importancia de la destreza de la comprensión oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras e introdujo una prueba para evaluar esa destreza en los exámenes nacionales de danés e inglés. También se utilizaron nuevos materiales de enseñanza.

En Estonia, en 1961, se publicó un decreto ministerial para mejorar la enseñanza de la lengua extranjera. Este decreto fue consecuencia de la constatación de que los conocimientos gramaticales y las destrezas comunicativas de los alumnos, la metodología empleada y la formación inicial del profesorado no alcanzaban el nivel adecuado. El ministro propuso una serie de medidas para remediar la situación.

En Polonia, la reforma de 1965 se centró principalmente en los aspectos metodológicos. Se introdujo el enfoque audio-lingual y los aspectos socio-culturales se consideraron indispensables. En Rumanía, el año 1974 marca el comienzo del empleo de una metodología que da gran importancia a la práctica de la lengua extranjera en clase, usando en gran medida el material audio-visual en todos los niveles educativos. En Hungría, con la reforma del currículo de 1978, la metodología empleada para enseñar ruso sufrió cambios que iban ligados a los objetivos de la enseñanza: ya no se deseaba que los alumnos adquirieran los valores del régimen comunista.

**Durante los años 80**, el currículo de varios países resaltaba la necesidad de definir claramente el enfoque metodológico que se debía emplear en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como consecuencia de los acontecimientos de los años 70 mencionados más arriba, el nuevo currículo de inglés y francés que Grecia adoptó en 1981 incluía oficialmente el enfoque comunicativo así como la libre elección de materiales didácticos que resaltarán la comunicación. Ese mismo año, Irlanda también adoptó un enfoque más comunicativo cuando desarrolló los procedimientos de evaluación para los exámenes del *Leaving Certificate*. En 1986 se introdujo una prueba oral. Una evolución similar tuvo lugar en el *Intermediate Certificate* al desarrollarse un currículo nuevo para el francés en 1984, que posteriormente se adaptó para el alemán, español e italiano (con un enfoque basado más en la gramática para el español e italiano). En Polonia, la reforma del currículo de 1986 enfatizaba el uso del enfoque comunicativo.

Otros países también han revisado la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. En Luxemburgo, el concepto de la interculturalidad aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras apareció por primera vez al introducirse el nuevo currículo de 1989, todavía en uso. En Portugal, el estudio de una lengua extranjera en la 1ª etapa del *ensino básico* ha sido posible desde la reforma de 1989 y está concebida desde un enfoque oral en un contexto en el que los aspectos lúdicos tienen prioridad. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), se consolidaron los cambios mencionados anteriormente con la introducción del *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* en 1988, dirigido a alumnos de distintas capacidades y que ponía especial interés en el empleo del enfoque comunicativo y de material auténtico. Posteriormente, el *National Curriculum* y el *Northern Ireland Curriculum* resaltaban la importancia de usar la lengua meta

19. El enfoque audio-visual presenta la lengua extranjera en situaciones de la vida real, en las que su uso es bastante creíble. Los alumnos aprenden el significado de un mensaje al imaginarse la conexión entre las palabras empleadas, la frase y el contexto visualizado por la imagen.

como lengua de enseñanza. En Escocia, en 1984 se introdujo el *Standard Grade Examination* en el que se destacaba la expresión y la comprensión oral. En Islandia, las orientaciones curriculares de 1989 también daban importancia a la adquisición de las destrezas de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Volviendo a los países candidatos, desde 1981, el empleo del enfoque comunicativo en Chipre ha reemplazado cualquier otro tipo de metodología. Durante el curso 1982/83, Eslovenia introdujo cambios en el enfoque comunicativo, tales como la dimensión europea de la enseñanza, que también influyó en los métodos de evaluación. En 1985, los primeros libros de texto de lengua extranjera se distribuyeron gratuitamente a los alumnos. A su vez, por primera vez se aceptaron libros escritos por autores extranjeros.

**En los años 90**, la Comunidad flamenca de Bélgica (1993) y Suecia (1994) introdujeron un currículo de lenguas extranjeras expresado en términos de “objetivos a conseguir”, sin especificar los contenidos. La metodología se revisó también en función de este nuevo enfoque curricular<sup>20</sup>. En Alemania, la nueva edición de las recomendaciones relativas a la enseñanza primaria, publicada en 1994, resaltaba la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera dentro del contexto de una Europa unida. En ese país, al igual que en Liechtenstein desde 1996, la lengua extranjera en los cursos 3º y 4º de primaria (5º en Liechtenstein) se ha convertido en una materia de pleno derecho con su propia metodología. Las formas de aprendizaje basadas en un enfoque lúdico permiten a los alumnos progresar individualmente. Este enfoque debería estar en conexión con los que se emplean en otras materias, dando prioridad a la expresión oral, fomentando la participación de los alumnos y renunciando a los métodos tradicionales de evaluación. En Grecia, el nuevo currículo de 1996 para la enseñanza del inglés en primaria y secundaria incorporaba un enfoque metodológico que resaltaba el desarrollo personal de los alumnos. Se diseñaron actividades específicas para explotar sus experiencias personales durante el proceso de aprendizaje. En España, la reforma de la organización general del sistema educativo de 1990 incluía una revisión de la metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras y adoptaba abiertamente el enfoque comunicativo.

En los países candidatos, durante la última década han tenido lugar numerosos cambios que afectan a la metodología, dentro del marco del nuevo currículo. Desde 1990, la metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras en la República Checa y en Eslovaquia ha sido revisada como consecuencia de la inclusión de nuevas lenguas en el currículo, dando especial importancia al enfoque comunicativo<sup>21</sup>. La reforma de 1990 en Polonia permitió la libre elección de materiales de enseñanza y también influyó en la metodología empleada en la enseñanza del ruso, que ahora se realiza desde un punto de vista más comunicativo. En Lituania, al introducir el nuevo currículo de lenguas extranjeras entre 1993 y 1996, se dio prioridad a la adquisición de destrezas lingüísticas prácticas y funcionales. A diferencia de años anteriores, en los que el currículo se diseñaba de manera centralizada, estas nuevas orientaciones permitían por primera vez que se incluyera información sobre la cultura y la sociedad de la lengua extranjera elegida, con especial énfasis en los valores democráticos.

En Eslovenia, los nuevos currículos de 1991 se elaboraron teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa, en particular el *Common European Framework of Reference* para la enseñanza de lenguas<sup>22</sup> y el *European Language Portfolio*<sup>23</sup>. Estas iniciativas del Consejo de Eu-

20. Para más información sobre el currículo actual, ver capítulo 5.

21. En Estonia, el enfoque comunicativo se integró en la práctica docente a principios de los años 90.

22. Instrumento de planificación para comparar los objetivos, la metodología y la evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

23. Formado por un pasaporte, un curriculum vitae y un dossier. Lleva el logo del Consejo de Europa y recoge las titulaciones y las experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera. Su objetivo es ayudar a la movilidad de los ciudadanos dentro de Europa, mediante la creación de un instrumento en el que se recoja y se valore el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

ropa resaltan la idea de que el aprendizaje de idiomas continúa después de la escolaridad. Las autoridades educativas eslovenas también trataron el tema de los libros de texto: en 1995, se adoptaron libros de texto que diferenciaban distintos niveles de dificultad en la adquisición de las destrezas de la lengua. Un año más tarde, estaban disponibles tres posibles libros de texto para la enseñanza del inglés, de los cuales dos eran publicaciones extranjeras y uno estaba escrito por autores eslovenos. Este último resaltaba los aspectos interculturales de la enseñanza del inglés.

En Hungría, el currículo básico nacional de 1998 propone enfoques metodológicos innovadores en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se anima a los centros a que formen grupos pequeños en los que los alumnos estén agrupados según sus habilidades. Esta organización permite a los profesores emplear una metodología más activa en las clases de lengua. También establece niveles flexibles y graduales en el dominio de la lengua.

#### 2.4. LA LENGUA EXTRANJERA COMO LENGUA DE ENSEÑANZA

La prioridad que se ha dado al aprendizaje de lenguas extranjeras ha llevado a ciertos países a poner en práctica iniciativas de educación bilingüe, más concretamente, de enseñanza de una o más materias empleando el idioma extranjero como lengua de enseñanza<sup>24</sup>. La Comunidad germanoparlante de Bélgica es un caso especial. Desde finales de los años 40, su sistema educativo se ha basado en la utilización del alemán y el francés para enseñar las distintas materias del currículo. Debido a motivos políticos, socioeconómicos y geográficos, esta política general de fomentar el bilingüismo (desde edades tempranas) no ha cambiado nunca. Razones de tipo educativo han ayudado también a mantener esta situación, puesto que la mayoría de los alumnos que continúan sus estudios lo hacen en universidades de la Comunidad francesa.

Durante **los años 60 y 70**, e incluso antes, numerosos países candidatos establecieron sistemas paralelos de centros bilingües para los alumnos más dotados. En los sistemas de educación bilingüe de Bulgaria, la anterior República Federal de Checoslovaquia, Estonia, Lituania, Letonia, Polonia y Rumanía, materias como la geografía, literatura, historia, economía, matemáticas e incluso química se estudiaban en una o más lenguas distintas de la empleada en la enseñanza. Durante los años 90 se abandonó este sistema, dirigido a los alumnos más dotados, a favor de un sistema más democrático. La enseñanza bilingüe se ofreció a todos los alumnos del sistema educativo general, siempre que superaran un examen de entrada (a veces a discreción de los centros).

En la República Checa y en Eslovaquia, desde 1990 se empezaron a abrir centros de secundaria general que ofrecían enseñanza bilingüe. En estos países, los *Gimnasia* bilingües de alemán, inglés, francés, italiano y español se crearon en 1990. En Polonia, la reforma de 1990 permitió la apertura de centros bilingües, especialmente en las grandes ciudades. En Rumanía, a partir de 1990, se introdujo un programa intensivo de lenguas en primaria y secundaria: el inglés, francés y alemán se enseñaban de forma más intensiva (es decir, más horas de enseñanza a grupos pequeños) en un número limitado de centros. Los centros que deseaban participar tenían que cumplir con ciertos criterios, tales como disponer de profesorado cualificado. Ese mismo año, se introdujo un programa bilingüe en la secundaria superior que combinaba el francés, inglés, alemán, italiano y español. En Bulgaria, con el nuevo currículo para la enseñanza temprana de las lenguas extranjeras de los años 1993 y 1994, los alumnos podían estudiar posteriormente (en la secundaria general) materias distintas de las lenguas en el idioma aprendido en las etapas anteriores. El decreto de 1997, tras una fase experimental que comenzó en 1985, reconocía a los centros bilingües como instituciones educativas en Hungría. Se hacía una distinción entre los centros bilingües de lenguas minoritarias y los de lenguas extranjeras.

24. Alguna información recogida en este subapartado se refiere a la secundaria superior general (es decir, no obligatoria).

Dentro de la Unión Europea, países como Francia, Austria, Países Bajos y Finlandia han llevado a cabo iniciativas en el campo del bilingüismo, especialmente durante **los años 90**. En Alemania, sin embargo, desde finales de los 60 ha existido la enseñanza bilingüe en la Educación Secundaria (inferior y superior). Estas formas de enseñanza dan una importancia mayor a las lenguas extranjeras y suponen la enseñanza de materias como las ciencias sociales en un idioma extranjero. Una variante de este concepto de bilingüismo son los cursos franco-alemanes, creados en 1993, en los que los alumnos obtienen el certificado alemán *Allgemeine Hochschulreife* y el *baccalauréat* francés. Esta posibilidad se está extendiendo cada vez más a los diferentes Länder.

En 1992, Francia creó las sections européennes, que ofrecen ciertas materias en una lengua extranjera y que aparecen mencionadas en el diploma del *baccalauréat*. Estas *sections européennes* tienen varias características originales: hacen referencia al proyecto de centro, en forma de estatutos cuyo objetivo es la cooperación entre el equipo docente y el administrativo y la coherencia entre las iniciativas educativas y culturales. En 1991, el ministerio austriaco presentó un proyecto para fomentar el inglés como lengua de enseñanza de otras materias (*Englisch als Arbeitssprache*). En los Países Bajos, los centros bilingües de primaria y secundaria se crearon a partir de 1992. En Finlandia, ya en 1983, la Ley de la *peruskoulu/grundskola* permitió el uso de una lengua extranjera en la enseñanza de otras materias. Las autoridades han prestado más atención a la enseñanza bilingüe desde 1990, con la aprobación de un proyecto nacional para diversificar la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual se centraba principalmente en la enseñanza bilingüe (proyecto Kimmoke, 1996-2000).

## 2.5. PROYECTOS PILOTO

Las autoridades educativas han reconocido la importancia de probar la viabilidad de ciertos tipos de enseñanza de idiomas antes de implantarla con carácter general. Estas pruebas se realizan a veces en forma de proyectos piloto, es decir, proyectos experimentales limitados en el tiempo y financiados, al menos en parte, con fondos públicos provenientes de las autoridades educativas responsables. Éstas deciden qué centros van a participar, cuántos lo harán y la edad de los alumnos. Las experiencias están sujetas a una evaluación sistemática.

### 2.5.1. Primaria

Es en primaria donde estos proyectos experimentales han sido más abundantes y han comenzado antes. En los **años 60 y 70** se produjo un aumento de las iniciativas, con distinta fortuna según recibieran una valoración positiva o negativa. En Alemania, estos proyectos fueron llevados a cabo a principio de los 70 en un número determinado de *Länder*. Los principios que los regían eran: la imitación de la lengua extranjera, adecuándola a la situación concreta, y el desarrollo de las destrezas orales básicas (escuchar y hablar) y la lectura. Sobre la base de los resultados obtenidos, el *KMK* preparó unas recomendaciones con el fin de incluir una lengua extranjera en el currículo del 3<sup>er</sup> curso de primaria (8 ó 9 años de edad). Sin embargo, la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera en primaria no está generalizada todavía.

En Francia, se llevaron a cabo distintos proyectos de enseñanza temprana de lenguas extranjeras entre 1954 y 1989. Los niveles afectados fueron el *CE2*, *CM1* y el *CM2* (entre los 8 y los 11 años de edad), así como los de pre-primaria (a los 4 y 5 años de edad). Solamente participaron entre el 2% y el 3% de una cohorte de edad determinada. Las lenguas eran principalmente el inglés y el alemán. Los profesores tomaban parte de manera voluntaria. La metodología consistía en el uso de métodos audio-visuales integrados (lengua hablada y pronunciación) en primaria y en implicar a los niños en actividades físicas en pre-primaria. Se llevaron a cabo dos evaluaciones en

1974 y 1980, las cuales indicaban unos resultados limitados: se apreciaba poco progreso en los alumnos del *collège*, debido en parte a que los profesores de estos centros no habían tenido en cuenta realmente los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos. Asimismo, estas experiencias de aprendizaje estaban prácticamente olvidadas en los currículos y libros de texto de los primeros años del *collège*. La situación tiende a mejorar con la reciente decisión de introducir, en cinco años, y con carácter obligatorio, la enseñanza temprana de una lengua extranjera, considerada en lo sucesivo como parte integrante del currículo de primaria.

En los Países Bajos, entre 1968 y 1982, el inglés se enseñó con carácter experimental en los dos últimos años de primaria (de los 10 a los 12 años) en Utrecht y Doetinchen. Como resultado, el inglés se convirtió en materia obligatoria en primaria a partir de 1985. En Austria, una experiencia piloto que incluía la lengua extranjera en primaria se lanzó a escala regional en 1971. Una evaluación de 1976 demostró que los alumnos habían progresado más en la comprensión oral.

Una iniciativa que atrajo mucha atención fue la realizada en el Reino Unido (Inglaterra y Gales) en 1963. El Ministerio de Educación, con el apoyo de los *Schools Council*, las *local education authorities* y la Fundación Nuffield desarrolló un proyecto piloto para la enseñanza del francés en primaria a los niños de 8 años. Este proyecto, conocido como *French from Eight*, levantó tanto entusiasmo que a comienzos de los 70 se estimaba que un tercio de todos los centros de primaria habían incluido el francés en su currículo. Sin embargo, la evaluación de este proyecto por la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (*NFER*), publicado en 1974, concluyó que, en general, no se conseguía ninguna ventaja significativa por introducir el aprendizaje temprano de la lengua, por lo que se abandonó. Desde entonces, son las *local education authorities* y los centros los que deciden si continuar o no con esta enseñanza. El informe afirmaba que los niños a los que se les había enseñado francés desde los 8 años no mostraban ninguna mejora "substantial" en comparación con los que lo habían estudiado a los 11 años. En el único aspecto que habían conseguido un nivel más alto era en la comprensión oral. En secundaria, se demostró que la inclusión temprana del francés tendía a ejercer un efecto negativo en la enseñanza de otras lenguas; se había reforzado la posición del francés como lengua dominante y había aumentado el número de alumnos que llegaban a la secundaria convencidos de que el aprendizaje posterior de lenguas extranjeras no era para ellos. En 1977, la Fundación Nuffield publicó una contra evaluación del proyecto en respuesta a lo que consideraban una evaluación excesivamente negativa por parte de la *NFER*. Durante el mismo periodo (1962 a 1967), se realizó un proyecto piloto para la introducción del francés en primaria en Escocia. La evaluación concluyó que éste había sido un fracaso, debido especialmente a la falta de recursos.

En Finlandia, a finales de los 60, se llevaron a cabo proyectos piloto con el fin de incluir una lengua extranjera en los primeros años de la *peruskoulu/grundskola*.

En Islandia, la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria se investigó en los años 70. Se realizaron experiencias de enseñanza del danés y el inglés a los alumnos de entre 10 y 12 años de edad. Como resultado, se reorganizó la enseñanza de estas dos lenguas para empezar gradualmente a edades más tempranas. En Noruega, entre 1954 y 1974 también se llevaron a cabo una serie de experimentos, especialmente para la enseñanza del inglés durante la educación obligatoria.

En Rumanía, los experimentos realizados sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria entre 1968 y 1970 condujeron a la puesta en marcha de una política general en este sentido entre 1970 y 1978. Después de un vacío de 12 años, la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria se convirtió de nuevo en práctica habitual en 1990.

Durante los **años 80** se progresó poco en este campo. Sin embargo, merece la pena mencionar los casos de la Comunidad francesa de Bélgica, Grecia, Italia, Escocia y Noruega. En el curso 1986/87, la Comunidad francesa de Bélgica comenzó un breve experimento al introducir el

aprendizaje generalizado del neerlandés entre los 10 y 12 años. Esto fracasó debido a la falta de profesorado especialista competente. En Grecia, la enseñanza experimental de lenguas extranjeras (francés e inglés) en primaria empezó en el curso 1987/88. En Italia, el proyecto *ILSSE (Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare)* comenzó en 1985. Su objetivo era introducir la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria.

En Escocia, se empezó un nuevo proyecto para incluir una lengua extranjera en primaria. Como resultado, se generalizó esta enseñanza (dirigida a niños de 10 a 12 años) a partir de 1993.

En Noruega, entre 1988 y 1991, el Consejo de Educación Secundaria emprendió un proyecto para introducir una segunda lengua. Este proyecto, que afectaba solamente a un pequeño número de niños, intentaba dar más importancia a la autonomía de los alumnos en el aprendizaje de lenguas, al ser los alumnos los que están a cargo de su propio aprendizaje de lenguas extranjeras. Las lenguas incluidas en el experimento eran el francés, el ruso, el español y el alemán. Su duración se fue ampliando gradualmente para poder conseguir un resultado positivo. La experiencia se evaluó positivamente.

A partir de los **años 90**, varios países europeos se propusieron introducir la enseñanza de lenguas extranjeras desde los primeros cursos de la educación obligatoria. Dentro de la Unión Europea diversos proyectos tuvieron lugar en Alemania, Francia, Irlanda, Austria y Portugal. En Alemania, durante la década de los 90 se empezó una serie de proyectos dirigidos a introducir las lenguas extranjeras desde los primeros años de primaria.

Francia ofrece un buen ejemplo de la forma en que algunos países intentan introducir las lenguas extranjeras, basándose principalmente en experimentos previos. Un proyecto piloto realizado entre los años 1989 y 1992 condujo a la introducción gradual de una auténtica enseñanza de "iniciación", que en la actualidad se extiende a todos los niños de 10 años y que ya afecta a la mitad de los de 9 años<sup>25</sup>. Las lenguas que se ofrecían – principalmente el inglés y el alemán – eran impartidas por profesores de *collège*, de primaria o profesionales externos a los que se les controlaba la titulación que poseían. A partir de 1991/92, la variedad de lenguas se fue ampliando.

Paralelamente, la iniciación a las lenguas extranjeras comenzó en el curso 1995/96 para los alumnos de 7 años, con sesiones diarias de 15 minutos y dando especial importancia al aspecto comunicativo del aprendizaje. Su enseñanza corre a cargo del profesor del grupo cuando éste se ofrece de manera voluntaria. En el año 2000, el ministro decidió introducir gradualmente la enseñanza de lenguas en una etapa más temprana de la primaria<sup>26</sup>.

Merece la pena mencionar a Austria y Eslovenia como ejemplos de países que contemplan la introducción de forma general de la enseñanza de lenguas extranjeras, basándose en resultados de los proyectos experimentales. En Austria, en 1990, se empezó un proyecto dirigido a introducir las lenguas extranjeras desde el 1<sup>er</sup> año de enseñanza primaria (6 años de edad). Su objetivo era conseguir el desarrollo temprano de las habilidades lingüísticas de los alumnos<sup>27</sup>. En Eslovenia, el ministerio emprendió un proyecto para los principiantes de 8 y 9 años en el curso 1990/91. La evaluación, llevada a cabo en 1997, fue positiva y otros centros de primaria han empezado a incluir la lengua extranjera en sus currículos<sup>28</sup>.

Otros países comenzaron con un proyecto piloto y posteriormente dieron libertad a los centros para decidir si incluían la lengua en sus currículos. Por ejemplo, en Portugal, el Ministro de Edu-

25. Esta enseñanza se generalizará a partir del curso 2000/01.

26. En 2005, los alumnos se beneficiarán de esta medida desde la última etapa de pre-primaria, de manera que puedan empezar a aprender una segunda lengua cuando comiencen el *collège* (a los 11 años).

27. Esta enseñanza se generalizará a partir del curso 2002/03.

28. Esto se generalizará más a partir del curso 2003/04. Desde entonces, la primera lengua extranjera será obligatoria desde los 9 años, y una segunda lengua será optativa desde los 12.

cación lanzó un programa experimental en el curso 1991/92 en el que los alumnos de la 1ª etapa del *ensino básico* entraban ya en contacto con las lenguas extranjeras. Dentro de este proyecto, cada centro decide si llama a un profesor de secundaria o a otro profesional ajeno al centro para estas clases, todo ello dependiendo de su autonomía curricular y de los recursos de que disponga.

Un reciente proyecto de Irlanda (1998/99) pretende ofrecer la posibilidad de aprender una lengua extranjera en diversos centros privados.

En los países candidatos, se empezaron proyectos piloto a principio de los años 90 para enseñar una o más lenguas extranjeras a los alumnos de los primeros años de la educación obligatoria en Bulgaria (1993), la anterior República Federal de Checoslovaquia (1990) y en Polonia (comienzo de los 90).

### 2.5.2. Secundaria

Se han llevado a cabo pocos proyectos piloto, y muy espaciados, durante los últimos 30 años en la Educación Secundaria, donde la enseñanza de lenguas extranjeras ya se había convertido en práctica común hacía tiempo. Las autoridades educativas se han preocupado más de introducir la enseñanza de idiomas en edades más tempranas que de desarrollar nuevos métodos de enseñanza para niveles más avanzados. Sin embargo, en 1974 Italia quiso probar la inclusión de una segunda lengua y aprobó un decreto permitiendo a los centros de secundaria inferior realizar experimentos para la enseñanza de una segunda lengua. Desde la década de los 80, esta segunda lengua no se enseñó con carácter experimental sino que los centros la podían ofrecer como optativa.

En los Países Bajos, el resultado de los experimentos llevados a cabo en los 70 y 80 para diversificar el número de lenguas que se ofrecían fue que, en 1991, esta oferta se amplió oficialmente en el currículo de secundaria y en el examen final. Los idiomas incluidos en los experimentos eran el ruso (desde 1971), español (desde 1975) y el turco y el árabe (desde 1987).

Durante el curso 1986/87, la Comunidad francesa de Bélgica llevó a cabo un experimento breve sobre la enseñanza simultánea de dos lenguas extranjeras en el 1º año de la secundaria (neerlandés más inglés o alemán) pero se encontró con fuertes protestas relativas a la carga adicional para los alumnos y al riesgo de confusión entre las dos lenguas.

Muy recientemente (desde 1998), Eslovenia ha creado un programa experimental de enseñanza de una segunda lengua a los alumnos de 11 a 15 años.

### 2.5.3. Pre-primaria

Los experimentos son muy recientes en este nivel de pre-primaria y afectan únicamente a un pequeño grupo de países. En Austria, el 30% de los centros de Viena están introduciendo la enseñanza del inglés a los niños de 3 a 5 años como parte de un experimento que comenzó en 1995. En España, en el curso 1996/97, se inició un programa, fruto de un acuerdo entre el Ministerio de Educación español y el *British Council*, cuyo objetivo es que los alumnos obtengan la titulación correspondiente en cada uno de los países de manera simultánea al final de la enseñanza obligatoria. Este programa prevé la enseñanza del inglés desde los 3 años hasta el final de la escolaridad obligatoria. En este momento, solamente un pequeño número de centros de primaria está participando en dicho programa.

En Italia, un proyecto piloto comenzó en el curso 1997/98, dirigido a iniciar a los alumnos de pre-primaria en una lengua extranjera. El objetivo es que los niños estén en contacto con la lengua durante 30 minutos al día, los cinco días de la semana.

Todas las experiencias llevadas a cabo por las autoridades educativas han ido acompañadas o han formado parte en muchos casos de investigaciones realizadas a escala nacional, con el fin de aportar un respaldo científico a los resultados del proyecto. Algunas de las mayores preocupaciones de las autoridades en esta campo son: medir la capacidad lingüística de los alumnos, al tiempo que se definen las destrezas que se han de adquirir y se diseñan instrumentos de evaluación adecuados, e identificar y poner remedio a las carencias del sistema. En este momento, son los países candidatos los que más están invirtiendo en investigación sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es el caso de Bulgaria, República Checa y Eslovaquia, que encargaron investigaciones a escala nacional en 1998.

## 2.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los distintos aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras descritos más arriba han afectado, sin lugar a dudas, al desarrollo de la profesión docente<sup>29</sup>. Los cambios introducidos en la posición de las lenguas en la organización de la enseñanza, así como el gran caudal de experiencias didácticas innovadoras han llevado a los profesores a adoptar estrategias de enseñanza cada vez más complejas durante los últimos años. Los numerosos cambios que tuvieron lugar en los años 90, como resultado de las reformas realizadas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, han tenido una importante repercusión en el profesorado.

En general, desde la segunda mitad de los 80, hemos sido testigos de una reestructuración global de la formación inicial del profesorado, en especial del de primaria<sup>30</sup>, con cambios en la organización de la estructura de los cursos de formación y en la creación de nuevos centros para la formación de los futuros profesionales de la enseñanza. Estos cambios fueron paralelos a las modificaciones de los currículos o a la elaboración de otros nuevos.

### 2.6.1. Formación inicial

En los últimos 30 años, la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras también se ha visto modificada, especialmente mediante cambios en el plan de estudios. En algunos casos, el dominio de la lengua meta constituía la finalidad principal de esos cambios, en otros casos, se prestaba más atención a la formación pedagógica de los futuros profesores. A partir de los **años 60**, los estudios para la formación inicial del profesorado en el Reino Unido empezaron a darle más importancia al enfoque comunicativo y al uso de las nuevas tecnologías. Con estos cambios se intentaba poder dar respuesta a la necesidad de formar profesores que iban a enseñar a alumnos con distintos niveles de competencia.

Se puede citar a Alemania como un ejemplo de los **años 70**. En ese momento, la formación de profesores de lengua extranjera sufrió cambios decisivos en aquel país. Hasta entonces, la formación era principalmente de carácter filológico, con énfasis en la historia de la lengua, el conocimiento de formas y textos antiguos, de documentos originales y su comparación con la literatura extranjera. La formación de los profesores de lenguas extranjeras fue revisada en los años 70, a la vista de la evolución y del progreso de la sociedad y de la presión creciente de la competencia internacional.

Esta revisión llevó al Consejo Científico (*Wissenschaftsrat*) a formular unas recomendaciones para toda la formación inicial del profesorado. En su *Strukturplan* de 1970, el Consejo de Educa-

29. El capítulo 4 describe en detalle los aspectos relativos al perfil profesional, la contratación, y la formación inicial y permanente de los profesores de lengua extranjera de primaria y secundaria general.

30. Para más información sobre las reformas de los cuerpos docentes, ver Eurydice, 1997a.

ción Alemán (Deutscher Bildungsrat) fomentaba la introducción de planes de estudio más centrados en la profesión docente, no sólo en la segunda fase de la formación (*Vorbereitungsdienst*) sino también en la primera. Así, la formación de los profesores de lengua extranjera se amplió para incluir la metodología de la enseñanza de la materia y la formación en la lengua hablada. La formación del profesorado que se deseaba tenía una orientación profesional y científica y también estaba orientada hacia la sociedad para poder responder a sus necesidades. En algunos *Länder*, la transformación de la *Pädagogischen Hochschulen* en instituciones que ofrecían una amplia gama de estudios y que eran consideradas equivalentes a las universidades o, en otros *Länder*, la incorporación de la *Pädagogischen Hochschulen* a las universidades hasta los años 80, reflejaban la voluntad de dar una fundamentación científica a la formación del profesorado.

En Finlandia, el contenido de la formación del profesorado se reformó en la segunda mitad de los años 70, tras la introducción de la estructura única. En 1978 se aprobaron distintos decretos sobre las titulaciones en educación y humanidades. El objetivo central de la reforma era aumentar el nivel de conocimiento de la materia y de su didáctica por parte de los profesores. La reforma fue especialmente significativa en el desarrollo del modelo simultáneo de formación del profesorado especialista en la materia.

Durante los **años 80**, Austria introdujo, en 1985, el aprendizaje obligatorio del inglés en las *Pädagogischen Akademien*, donde se formaban los futuros profesores de primaria. Ese mismo año, en los Países Bajos, el estudio de una lengua extranjera fue obligatorio por primera vez en primaria. Al mismo tiempo, se incluyó el inglés en la formación inicial de los profesores de primaria como materia obligatoria del plan de estudios.

En Islandia, se introdujo un curso de lengua extranjera a finales de los 80, que formaba parte de la formación didáctica.

Eslovenia modificó el currículo de lengua extranjera en el curso 1982/82 orientándolo hacia el enfoque comunicativo. Como consecuencia, la formación del profesorado se adaptó a los nuevos enfoques metodológicos.

Es en los **años 90** cuando se observa la mayor cantidad de cambios. Así, como consecuencia de la LOGSE, España establece la especialización de los profesores de primaria: Maestro en la especialidad en lengua extranjera. Esto cambió el perfil profesional de esos docentes, que pasaron a ser profesores especialistas en lenguas extranjeras.

En Francia, con la introducción en 1992 de los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)* (Institutos Universitarios de Formación del Profesorado), en aplicación de la Ley de Política Educativa, se realizaron cambios en la formación de los profesores de lenguas extranjeras. La demanda de profesorado que dominara una lengua extranjera llevó a la *IUFM* a adaptar su oferta de formación. En muchos casos, la *IUFM* ofrece a sus estudiantes preparación para la prueba de lengua opcional de las oposiciones a profesores. Los que las superan se pueden beneficiar de una formación complementaria en la lengua extranjera, así como de formación en la enseñanza de esa materia. El profesorado especialista en lenguas extranjeras procede en su mayoría de los *IUFM*.

En Italia, como parte de la reforma de la formación inicial de los profesores de pre-primaria, primaria y secundaria (ley de 1990), se aprobó un decreto ministerial en 1996, el cual establece que los futuros profesores de primaria estudien una lengua extranjera al menos durante tres años.

La introducción de la enseñanza secundaria básica en los Países Bajos, en 1993, tuvo su repercusión en la formación de los profesores de lengua extranjera. Se adaptó y actualizó el plan de estu-

dios enfatizando el enfoque comunicativo. Esta actualización de los contenidos también incluía las tecnologías de la información y la comunicación.

Tres años más tarde, en 1996, el Ministro de Educación holandés introdujo el *Process Management Lerarenopleidingen* (gestión de los procesos de transformación de la formación de los profesores) con vistas a elaborar un plan de innovación que cubriera los programas de formación HBO de los profesores de primaria y los HBO de los de secundaria inferior. Se desarrolló un plan de estudios común en 1998 para las instituciones que ofrecían formación inicial a los profesores de primaria y de secundaria inferior, el cual ha sido seguido de forma voluntaria por todas las instituciones. Era un plan de estudios común sobre la base de las destrezas básicas que un profesor principiante debe poseer y que representa aproximadamente el 70% de su formación. Como la enseñanza del inglés supone el 3% del currículo de la Educación Primaria, se propuso que el 3% del plan de estudios de los profesores de primaria estuviera también dedicado a esta lengua. Esto significó la inclusión de un módulo de inglés en el programa principal y de dos o tres módulos en el de especialización para enseñar en los grupos de nivel más alto. Con respecto a la enseñanza del inglés, se da prioridad a la metodología y se presta menos atención al dominio de la lengua en sí<sup>31</sup>. En el nuevo plan de estudios para la formación del profesorado de secundaria inferior, hay una parte común para toda la formación del profesorado de lenguas extranjeras caracterizado por la prioridad que otorga al refuerzo de las habilidades pedagógicas. Un elemento nuevo es que los periodos de prácticas comienzan más pronto.

En Suecia, se implantó un nuevo currículo en 1994, tanto para la educación obligatoria (estructura única) como para la secundaria superior, el cual incluía una segunda lengua obligatoria a partir de los 12 ó 13 años. Esto condujo a la introducción de cambios en la formación inicial del profesorado, que se concretaron en el nuevo plan de estudios de 1998. Los profesores que van a enseñar en este nivel de estructura única pueden optar por una formación específica para los cursos 1º a 7º de la *grundskola* o para los cursos 4º a 9º. En ambos casos, los futuros profesores se pueden especializar en sueco o en lenguas extranjeras.

En Noruega, un nuevo plan de formación del profesorado entró en vigor en el otoño de 1998. El inglés es todavía solamente una asignatura optativa, con cambios más importantes en el área de la enseñanza práctica y con gran número de créditos para la teoría pedagógica, pero poniendo menos énfasis en los aspectos metodológicos.

Con respecto a los países candidatos, desde los 90 la oferta de programas de formación en la República Checa y en Eslovaquia ha ido aumentando, al tiempo que el plan de estudios sufría cambios substanciales como reflejo de las nuevas necesidades metodológicas. Para satisfacer la demanda de profesores de lengua, se han introducido planes de estudios de un nivel equivalente al universitario durante un periodo transitorio. En Polonia, la reforma de 1990 modernizó la formación del profesorado con la introducción de una red de escuelas de formación del profesorado de tres años de duración para los profesores especialistas en lenguas extranjeras. La reforma ha dotado a estos centros de una organización que equilibra todos los aspectos de la formación. Casi el 45% del tiempo se dedica a mejorar el dominio de la lengua extranjera, el 25% a asignaturas relacionadas con la profesión docente, el 20% a la formación general y el 10% a asignaturas optativas. En el nuevo plan se presta la misma atención a los aspectos culturales, historia, geografía e instituciones del país que a la formación lingüística y pedagógica. Entre las asignaturas optativas, los centros incluyen aquellas que versan sobre aspectos adicionales de la cultura extranjera, su economía y el uso de la lengua extranjera para los negocios. En Hungría, desde 1991, el ministerio ha creado una vía rápida de formación en inglés, alemán, francés, italiano y español de

31. El *Process Management Lerarenopleidingen* ha sido suprimido.

tres años de duración y que tiene lugar en las universidades e instituciones de formación del profesorado.

En Lituania, en el curso 1993/94, los centros de formación del profesorado que anteriormente ofrecían formación a los profesores de pre-primaria y primaria empezaron a ofrecer también formación a los profesores de lengua extranjera de secundaria inferior. En 1995, se aprobó una nueva reglamentación para la formación inicial del profesorado así como las condiciones para obtener la titulación. En Rumanía, en 1996, los estudios de lengua extranjera fueron incluidos en los planes de formación inicial de tres años de duración de las instituciones de formación del profesorado.

En Eslovenia<sup>32</sup>, en 1998, el nuevo plan de formación para el profesorado de primaria que deseaba impartir lenguas extranjeras introdujo una especialidad para enseñar en los cursos 3º y 4º. La reforma de la formación del profesorado está en curso.

### 2.6.2. Formación permanente

Durante los últimos 30 años, la mayoría de los países han prestado atención especial a la promoción de la formación permanente de los profesores de lengua extranjera. Los esfuerzos para desarrollar programas de formación permanente del profesorado han cobrado un mayor impulso en los años 70 y 80. En Grecia, en 1978, se introdujo un programa opcional de formación permanente en lenguas extranjeras de dos años de duración para los profesores de inglés y francés. En España, al crearse los centros de profesores en 1984, los docentes tuvieron acceso a formación permanente de calidad. Unos pocos años después se crearon también esos centros en Portugal. En Irlanda, la introducción del *Junior Certificate* en 1989 supuso la creación de un programa nacional de formación permanente dirigida a profesores cuyas materias han evolucionado, como es el caso de los profesores de lengua extranjera. En Austria, a partir de 1985, los profesores de primaria que no habían recibido formación en lenguas extranjeras durante sus estudios superiores tuvieron la oportunidad de reciclarse en los *Pädagogischen Instituten* y más del 90% de ellos se beneficiaron de esos cursos.

En Islandia, en los años 70, el Ministerio de Educación empezó a organizar cursos de formación permanente para los profesores de lenguas extranjeras de la enseñanza obligatoria. En 1973, los centros de formación del profesorado asumieron la responsabilidad de los cursos de formación permanente.

En los años 90, se aprobó un decreto ministerial (en 1991) en Italia con el fin de facilitar la introducción de una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 1992. El decreto establecía que la enseñanza de la lengua extranjera se confiara a los profesores de primaria que había sido formados como especialistas en la materia y que habían recibido formación permanente en la misma. Ese mismo año entró en vigor en Grecia un programa marco para la formación de los profesores, que incluía un curso obligatorio de tres meses de formación permanente para todos los profesores de lengua extranjera. En 1995, se introdujo un curso opcional de 40 horas. En Escocia, ha existido desde 1993 (año en el que se recomendó que todos los centros de primaria ofrecieran una lengua extranjera) un programa de formación permanente específico. El programa está dirigido a los profesores de primaria y da especial relevancia al uso activo de la lengua extranjera en la interrelación con los alumnos.

En Liechtenstein, desde 1996, se han ofrecido cursos de inglés y de prácticas en países de habla inglesa a los profesores de primaria que se están formando en universidades en las que el inglés

32. Desde 1994, los centros de primaria y secundaria pueden contratar a ayudantes de lengua extranjera para dar apoyo a los profesores de lengua.

no es una asignatura obligatoria (e.g. algunos cantones suizos). En Noruega, se inició un programa en noviembre de 1997 para fomentar entre los profesores la práctica de la lengua meta.

Finalmente, los países candidatos, con el fin de remediar el problema de escasez de profesorado de lenguas distintas del ruso, han creado programas para reciclar a los profesores de esa lengua. En la anterior República Federal de Checoslovaquia, los profesores de ruso se pudieron beneficiar de programas de reciclaje en 1990. En Lituania, el primer programa de reciclaje del profesorado fue introducido en 1989. Estaba dirigido a los profesores especialistas para que se reciclaran como profesores de lengua inglesa. En 1991, se aprobaron normas relativas al sistema de formación permanente así como un plan de reciclaje para los profesores. Desde entonces, se ha implantado un programa que todavía se aplica hoy y a través del cual un gran número de profesores de ruso se han reciclado como profesores de inglés y alemán. En Hungría, en 1990, comenzó un programa de seis años para reciclar a los profesores de ruso en la enseñanza de lenguas de Europa central u oriental.

En Rumanía, desde 1994, se han realizado cambios en la formación permanente de los profesores de lenguas extranjeras, abordando temas como las nuevas tecnologías, la puesta en práctica de un nuevo plan de estudios, la implantación de nuevos métodos de evaluación o la preparación de libros de texto nuevos.

## 2.7. LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Las tecnologías audiovisuales, como la grabación del sonido y de la imagen y las emisiones de televisión en la lengua meta han sido un pilar de la enseñanza de lenguas extranjeras durante muchos años. Aunque todavía se emplean en los centros, muchos países consideran incluso más importante la contribución de la informática y están invirtiendo cada vez más en el diseño de software para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

Durante la última década, la mayoría de los países publicaron recomendaciones a favor de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros. Se animó a los profesores a que usaran las nuevas tecnologías en todas las materias.

Un número creciente de países ha empezado a aplicar las nuevas tecnologías a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y algunos han aprobado medidas concretas en este sentido. Por ejemplo, España lanzó en 1983 un proyecto global en el campo de las nuevas tecnologías fomentando su uso en la Educación Primaria y Secundaria, en especial en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Austria, la tecnología de la información se introdujo por primera vez como materia del currículo en 1988. Las nuevas tecnologías se emplean para desarrollar ejercicios de ordenador para enseñar materias básicas como la primera lengua extranjera, matemáticas, alemán y latín. En 1992, las autoridades educativas decidieron enseñar tecnología de la información a través de materias como el inglés, el alemán y las matemáticas. Desde 1993, Grecia también ha tomado medidas para promover la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas extranjeras. El software se ponía a disposición de los profesores, especialmente de los de secundaria. En Finlandia, el proyecto nacional de las tecnologías de la información y la comunicación data de 1996 pero, de hecho, su utilización ya se recomendaba en el currículo nacional de 1985. En los Países Bajos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aparece formulado explícitamente en los nuevos objetivos (*kerndoelen*) tanto de la Educación Primaria como de Secundaria (1998).

En Liechtenstein, el empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las lenguas extranjeras se introdujo en 1996, cuando la enseñanza de lenguas se convirtió en obligatoria en primaria. En

Noruega, el Ministerio de Educación ha estado financiando, desde 1996, un programa de investigación de tres años sobre la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas extranjeras. En Islandia, la introducción de un programa especial de formación permanente que contemplaba el uso de las nuevas tecnologías por los profesores de lengua extranjera data de 1997, aunque ya se habían organizado antes algunos cursos.

En Eslovenia, los ordenadores se emplearon por primera vez en las clases de lengua extranjera en 1985. Desde comienzos de los años 90, han existido varias iniciativas en este terreno en los años 1991, 1995/96 y 1998/99.

## 2.8. CARGA LECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Hay que resaltar que todos los países, en algún momento del periodo estudiado, han modificado la carga lectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras. En general, durante los últimos 30 años, las lenguas extranjeras han supuesto una parte importante del currículo. Durante los años 60 y 70, algunos países han modificado el número de horas lectivas de las lenguas extranjeras. En los Países Bajos, desde la ley de Educación Secundaria de 1963 (en vigor desde 1968), se impuso un número mínimo de horas para las tres lenguas que se ofrecían en el *HAVO* y en el *VWO* (inglés, francés y alemán) y las dos del *MAVO* (inglés y francés). Los centros son libres de decidir cómo distribuir esas horas a lo largo de toda la enseñanza.

Especialmente durante la última década, se han reestructurado los horarios para dejar más espacio a la segunda lengua extranjera. Por ejemplo, Suecia, cuando introdujo el nuevo currículo en 1994, consideró necesario dedicar más tiempo a la enseñanza de la segunda lengua extranjera obligatoria. En otros países, los horarios se han hecho más flexibles de manera que se puedan introducir las lenguas más fácilmente. Así, los Países Bajos al introducir la educación básica en 1993, substituyeron el horario mínimo existente por un horario recomendado que consistía en un número total de horas por idioma a lo largo de toda la educación básica. Tomando como ejemplo el idioma inglés, esto significa que durante los tres años de la *basisvorming* el mínimo recomendado en todos los centros para esta lengua (así como para literatura inglesa en el *HAVO* y el *VWO*) supone 280 periodos de 50 minutos. Los centros deciden la forma en que se distribuyen estas horas. En Hungría, con la introducción del currículo básico nacional en 1995, los horarios también se hicieron flexibles y las horas dedicadas a la lengua extranjera pueden, por lo tanto, aumentar o disminuir.

Sin embargo, existen casos en que las circunstancias han conducido a una reducción en el número de horas dedicado a la enseñanza de lenguas. A principios de los 80, Islandia redujo las horas de danés e inglés (que habían aumentado considerablemente debido a la decisión tomada en 1973 de enseñar estas lenguas a alumnos más jóvenes). Desde entonces este número de horas ha permanecido sin cambio.

## 3. GRÁFICOS ILUSTRATIVOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN 1974 Y 1984

La evolución de la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza pre-primaria, primaria y secundaria general (inferior y superior) durante los últimos 30 años se presenta en los diagramas que describen la situación en 1974, 1984 y 1998<sup>33</sup>. Ellos muestran la edad en que la enseñanza de lenguas extranjeras se incluye en el currículo e indican el carácter de la ma-

33. El diagrama que presenta la situación en 1998/99 se presenta en el apartado 1 del capítulo 3.

teria, es decir, si se enseña como materia obligatoria, como optativa obligatoria o es fruto de un proyecto experimental<sup>34</sup>.

Durante las tres décadas representadas en los diagramas, todos los países, con la excepción de Irlanda, le han dado el carácter de **obligatoria** para que todos los alumnos aprendan al menos **una lengua extranjera** durante la educación obligatoria (color amarillo en los diagramas). En 1974 y 1984, la situación de la primera lengua obligatoria era muy similar. En general, los alumnos la empezaban a estudiar después de los 10 años de edad, excepto en Bélgica (Comunidad germanoparlante y Región de Bruselas-Capital), Luxemburgo y Finlandia, donde la enseñanza de lenguas extranjeras ha empezado siempre a una edad muy temprana (8, 6 y 9 años respectivamente). Esta anticipación era también típica de los países candidatos. En 1974 y 1984, estos países ya contaban con su enseñanza obligatoria en los primeros cursos de primaria, incluso desde 1<sup>º</sup> en los Estados Bálticos. En la mayoría de estos países, el idioma era el ruso, obligatorio en el sistema de educación ordinario. En Chipre, Rumanía y Eslovenia, sin embargo, se enseñaban otras lenguas con carácter obligatorio en esa época.

El diagrama de 1998 muestra grandes cambios en comparación con las dos décadas previas. La edad en que comienza la enseñanza obligatoria de la primera lengua extranjera se anticipa en varios años en la mayoría de los países de la UE y de la AELC/EEE. Las reformas afectaron a países como Grecia, España, Italia, Liechtenstein y Noruega, anticipando en tres o incluso cuatro años el primer contacto con una lengua extranjera. Por el contrario, en los países candidatos y en particular en los Estados Bálticos, se retrasó considerablemente el comienzo de la enseñanza de la primera lengua extranjera. Estos países pasan de una situación en que el ruso se tenía que enseñar desde el 1<sup>er</sup> año de la Educación Primaria a la libre elección de una lengua extranjera como materia obligatoria para los alumnos de 9 a 11 años de edad. Este cambio supuso la abolición de la obligación de aprender ruso a una edad temprana.

Con respecto al aprendizaje de **una segunda lengua extranjera obligatoria**, pocos países la introdujeron en sus currículos de secundaria obligatoria durante los años 70. Esta situación cambió de alguna forma en los 90, en los cuales algunos países de la Unión Europea incluyeron la segunda lengua extranjera entre sus materias obligatorias. Hay que resaltar que los países candidatos han impuesto siempre dos lenguas, aunque en la mayoría de los países la segunda lengua empieza bastante tarde (en los últimos años de la enseñanza obligatoria o en la secundaria post-obligatoria). Los Estados Bálticos y Rumanía son excepciones. Luxemburgo también merece mención especial porque desde los 70 siempre ha ofrecido, y lo sigue haciendo, la enseñanza obligatoria del francés como segunda lengua para todos los alumnos de 7 años.

La enseñanza de **una o más lenguas como optativas obligatorias** (color azul claro u oscuro en los diagramas) no estaba extendida en 1974 ni en 1984. Se ofrecía más tarde, generalmente desde los 14 años, especialmente cuando el centro estaba obligado a incluir una lengua extranjera entre las materias ofrecidas como optativas obligatorias (color azul oscuro). España es una excepción, puesto que ofrecía una lengua extranjera como materia optativa obligatoria para todos los alumnos desde los 8 años. En los 90 esta optativa obligatoria se convirtió en la primera lengua obligatoria. Es principalmente durante los años 90 cuando la enseñanza de lenguas extranjeras como optativas obligatorias apareció por primera vez en muchos países. En Rumanía, los alumnos entre 15 y 19 años han tenido que elegir una lengua extranjera como optativa obligatoria desde 1998.

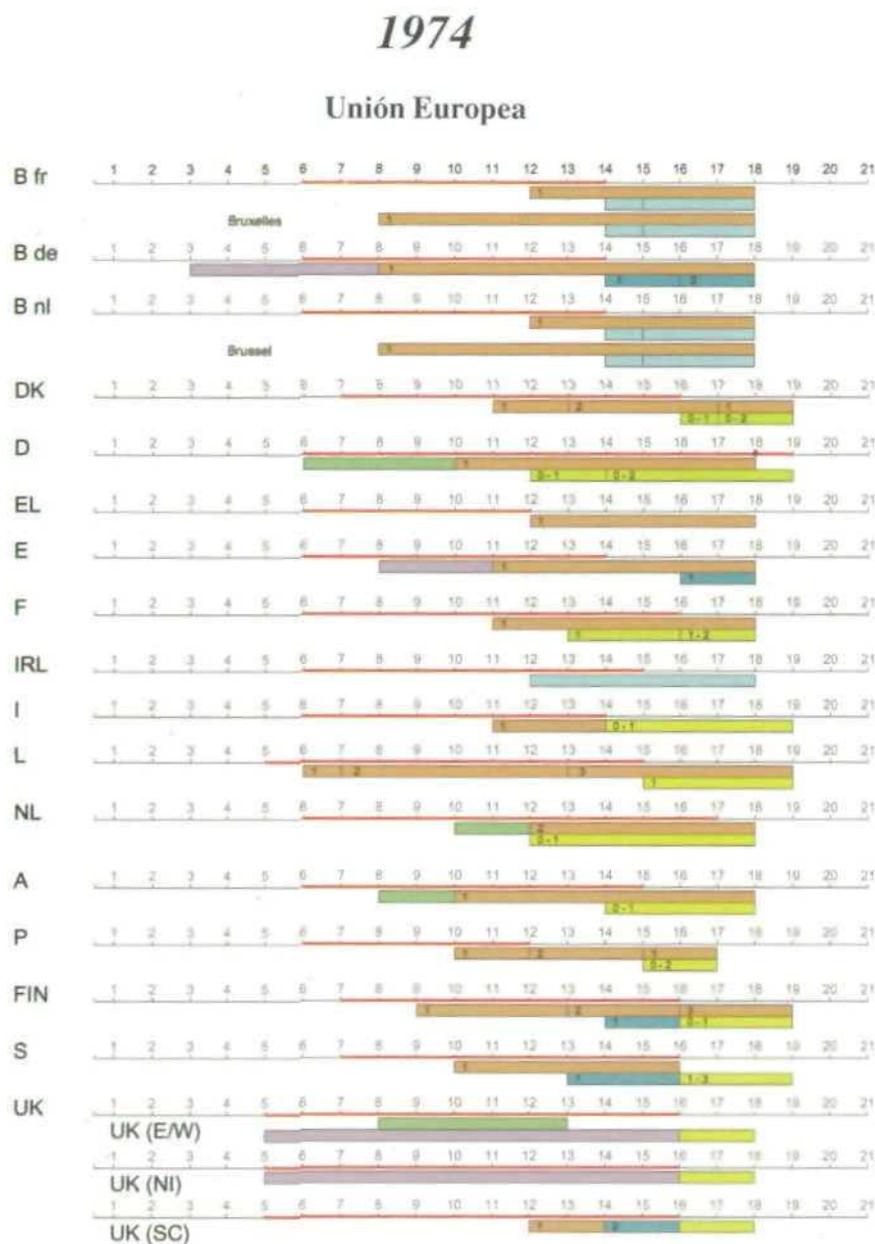
Las autoridades educativas tomaban pocas iniciativas para llevar a cabo proyectos piloto sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. En 1974, sólo en cuatro países (Alemania, Países Bajos, Aus-

34. Para ver las definiciones de materia obligatoria, optativa obligatoria y materia que se enseña dentro de un proyecto piloto, ver "Guía para leer los diagramas" en el anexo del capítulo 3.

tria y el Reino Unido – Inglaterra y Gales) se estaban llevando a cabo **proyectos piloto** (de color verde en los diagramas) que incluían la enseñanza de lenguas extranjeras con carácter experimental, los cuales, en algunos casos, llevaron a la inclusión del idioma extranjero como materia obligatoria para todos. Diez años más tarde, Alemania era el único país que quedaba. Sin embargo, durante los 90, de nuevo empezaron a surgir proyectos de este tipo, aunque estaban siempre muy limitados en su ámbito de aplicación. En 1998, sólo ocho países estaban realizando proyectos piloto, principalmente en primaria.

Los diagramas que presentan la situación en los tres cursos resaltan la existencia de dos grandes tendencias: la oferta de al menos una lengua extranjera (obligatoria o con otro carácter) a una edad más temprana y un **aumento** de la **autonomía** concedida a los centros para facilitar la organización de las materias del currículo. Las reformas llevadas a cabo a finales de los 80 y comienzos de los 90 han conducido, principalment, a una descentralización gradual en la organización general de la enseñanza. Esto ha afectado inevitablemente a la enseñanza de las llamadas materias “básicas”, como las lenguas extranjeras. Los cambios ocurrieron principalmente en países con una larga tradición en la elaboración del currículo de forma centralizada y que han optado por una mayor flexibilidad en años recientes. Esta tendencia hizo surgir situaciones en las que los centros mismos decidían no sólo las materias optativas sino también todas las materias del currículo del centro. A veces, los centros pueden también decidir a qué edad debe comenzar la enseñanza del idioma extranjero. El diagrama de 1998 refleja una nueva situación en la que la autonomía creciente de los centros se pone de manifiesto.

Gráfico 2.3: Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de pre-primaria, primaria y secundaria general.



**Notas complementarias**

**España:** La parte del diagrama relativa a la enseñanza secundaria superior (de 14 a 18 años) representa la situación de 1975.

**Alemania:** La enseñanza obligatoria general a tiempo completo (*allgemeine Schulpflicht*) termina a la edad de 15 años en 12 *Länder* y a los 16 en los otros cuatro. La educación a tiempo parcial (de asistencia obligatoria a la *Berufsschule*) termina a los 18 años en 12 *Länder* (representados por un punto negro en la barra roja del diagrama) y a los 19 en los otros cuatro.

**Austria:** La situación representada en amarillo corresponde a los *Fremdsprachliche Gymnasien* (*Gymnasien* especializados en lenguas extranjeras), que representaba casi el 50% de los alumnos de los *Gymnasien* en ese momento. No había segunda lengua extranjera en otros tipos de centros de secundaria.

**Reino Unido (E/W/NI):** Antes de que se introdujera el *National Curriculum* siguiendo la legislación de 1988 (1989 en Irlanda del Norte) no existían materias obligatorias, a excepción de la religión. Sin embargo, la mayoría de los centros animaban a los alumnos a estudiar una lengua extranjera al menos entre los 11 y los 14 años. Nunca ha habido un currículo obligatorio para los alumnos de 16 a 18 años. Los alumnos podían elegir de entre las materias ofrecidas por el centro. La mayoría de los centros ofrecían una o más lenguas extranjeras en este nivel.

**Reino Unido (SC):** Al no existir un currículo nacional, no había materias obligatorias (incluyendo las lenguas extranjeras). Sin embargo, la mayoría de los centros animaban a los alumnos a estudiar una lengua extranjera entre los 12 y los 14 años. Nunca ha habido un currículo obligatorio para los alumnos de 16 a 18 años. Los alumnos podían elegir cinco de las materias ofrecidas por el centro.

## 1974 (continuación)

### AELC/EEE



### Países candidatos



Fuente: Eurydice.

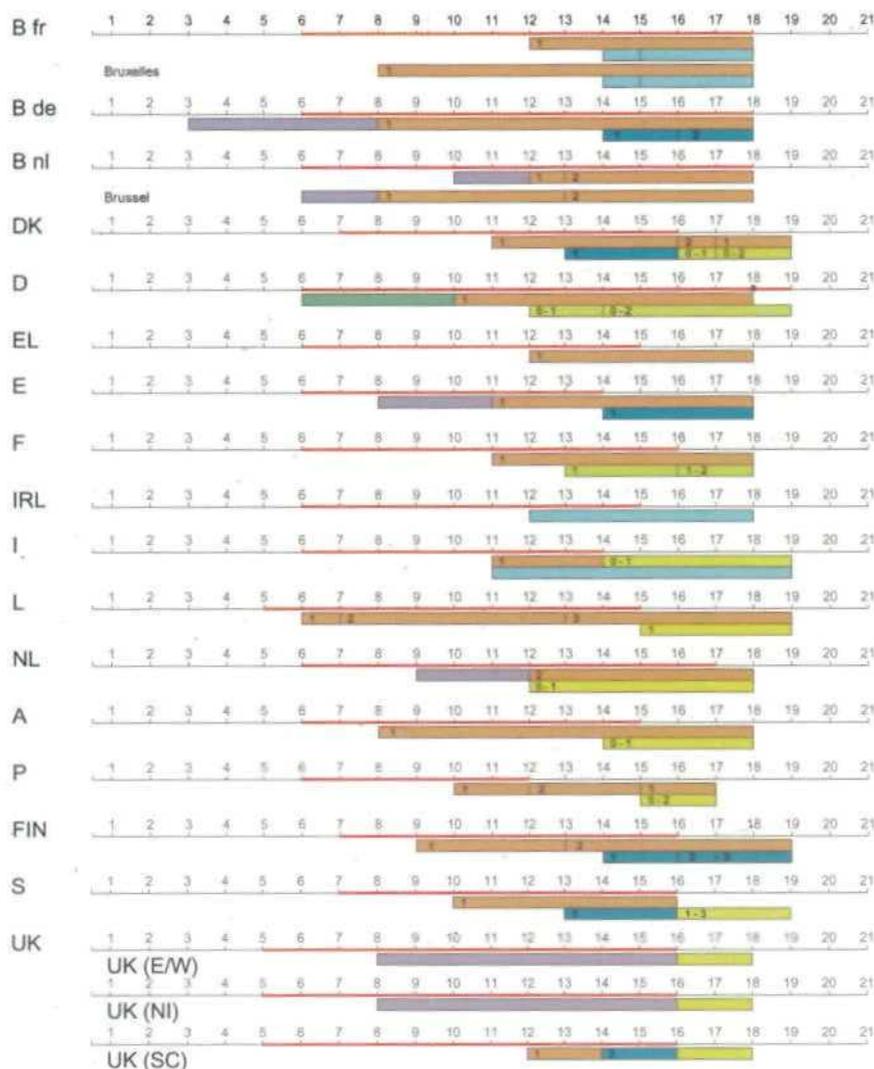
#### Nota complementaria

**Islandia:** En 1973, la edad de comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera se adelantó a los 10 años para el danés y a los 12 para el inglés.

Gráfico 2.3: Organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles de pre-primaria, primaria y secundaria general.

1984

Unión Europea



Notas complementarias

**Alemania:** La enseñanza obligatoria general a tiempo completo (*allgemeine Schulpflicht*) termina a la edad de 15 años en 12 *Länder* y a los 16 en los otros cuatro. La educación a tiempo parcial (de asistencia obligatoria a la *Berufsschule*) termina a los 18 años en 12 *Länder* (representados por un punto negro en la barra roja del diagrama) y a los 19 en los otros cuatro.

**Austria:** La situación representada en amarillo corresponde a los *Fremdsprachliche Gymnasien* (*Gymnasien* especializados en lenguas extranjeras), que representaba casi el 50% de los alumnos de los *Gymnasien* en ese momento. No había segunda lengua extranjera en otros tipos de centros de secundaria.

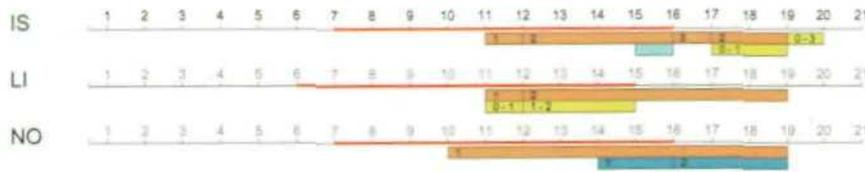
**Finlandia:** La primera o segunda lengua ofrecida como optativa es obligatoria durante el 1<sup>er</sup> o 2<sup>o</sup> año de la secundaria superior para todos los alumnos que siguieron el currículo de matemáticas de corta duración.

**Reino Unido (E/W/NI):** Antes de que se introdujera el *National Curriculum* siguiendo la legislación de 1988 (1989 en Irlanda del Norte) no existían materias obligatorias, a excepción de la religión. Sin embargo, la mayoría de los centros animaban a los alumnos a estudiar una lengua extranjera al menos entre los 11 y los 14 años. Nunca ha habido un currículo obligatorio para los alumnos de 16 a 18 años. Los alumnos podían elegir de entre las materias ofrecidas por el centro. La mayoría de los centros ofrecían una o más lenguas extranjeras en este nivel.

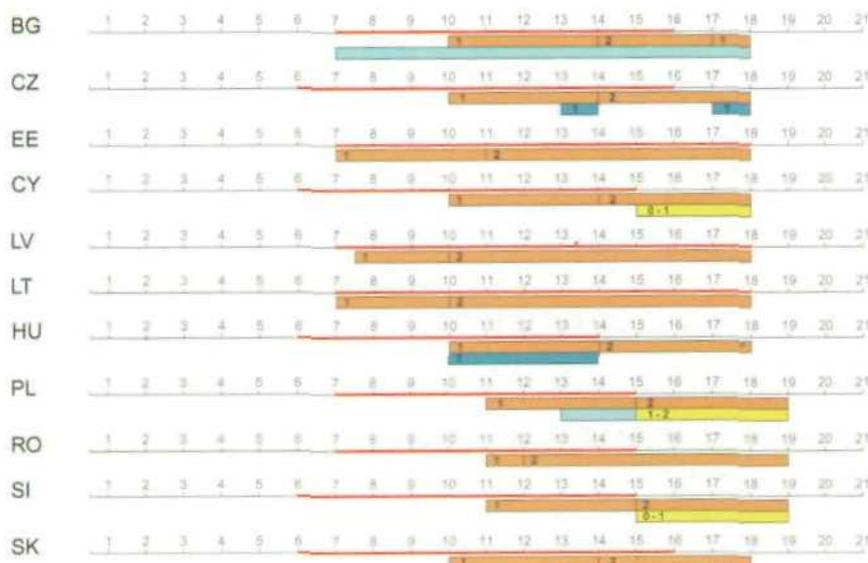
**Reino Unido (SC):** Al no existir un currículo nacional, no había materias obligatorias (incluyendo las lenguas extranjeras). Sin embargo, la mayoría de los centros animaban a los alumnos a estudiar una lengua extranjera entre los 12 y los 14 años. Nunca ha habido un currículo obligatorio para los alumnos de 16 a 18 años. Los alumnos podían elegir cinco de las materias ofrecidas por el centro.

# 1984 (continuación)

## AELC/EEE



## Países candidatos



Materia obligatoria

Optativa obligatoria:

- Todos los centros deben ofrecerla

- Los centros tienen libertad para ofrecerla

Según el tipo de centro y/o del área de estudio

Autonomía curricular del centro

Proyecto piloto

Número de lenguas extranjeras

Enseñanza obligatoria (a tiempo completo y a tiempo parcial)

Fuente: Eurydice.



# CAPÍTULO 3

## ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda algunos aspectos esenciales de la organización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles de pre-primaria, primaria y secundaria general de los sistemas educativos europeos.

A partir de una serie de datos presentados en los gráficos, se realiza un análisis comparado de la posición y el carácter que tienen las lenguas extranjeras en las distintas estructuras educativas. El primer apartado aborda la organización de la enseñanza de lenguas definida en los currículos mínimos o en ciertas partes del currículo obligatorio para todos los alumnos, y elaborado por los centros que poseen el suficiente nivel de autonomía.

En el segundo apartado, el análisis de la enseñanza de lenguas extranjeras va más allá del currículo. Además de la oferta teórica de lenguas, se aportan detalles de las lenguas que realmente se ofrecen en los centros así como de la elección efectuada por los alumnos.

El tercer apartado presenta un análisis comparado del número de horas semanales dedicado a las lenguas extranjeras, así como de la carga lectiva durante el curso, en comparación con otras materias obligatorias del currículo. Las recomendaciones oficiales con respecto al número máximo y mínimo de alumnos en las clases de lengua extranjera se describen en el cuarto apartado.

Finalmente, el quinto apartado presenta un análisis comparado de las iniciativas individuales de intercambios de grupos de alumnos europeos dentro del marco del aprendizaje de lenguas.

### 1. POSICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Este apartado pretende analizar la organización actual de la enseñanza de lenguas extranjeras representada en los gráficos del curso 1998/99. En el anexo del capítulo se encuentra una guía explicativa de los distintos colores y símbolos usados en la leyenda.

*Los gráficos describen la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza pre-primaria, primaria y secundaria general inferior y superior. No ofrecen información sobre la secundaria profesional ni sobre la enseñanza superior. Además, solamente están referidos a los centros públicos o privados subvencionados.*

Únicamente se han tenido en consideración las lenguas extranjeras consideradas como tales por los currículos de cada país. Las lenguas regionales y/o las clásicas se incluyen sólo si el currículo

las considera como alternativas a las lenguas extranjeras en la misma banda horaria. La enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de minorías lingüísticas y que poseen un currículo propio tampoco forma parte de este análisis.

La información se ha extraído de las recomendaciones oficiales formuladas por las autoridades centrales y/o locales. Cuando las autoridades locales son las responsables de organizar total o parcialmente la enseñanza de las lenguas, sólo se hace referencia a las situaciones en que la enseñanza de esta materia es obligatoria, o cuando los niños tienen obligación de elegir entre varias materias optativas incluida la lengua extranjera.

El análisis resalta el carácter obligatorio de la enseñanza de lenguas extranjeras. También muestra que en ciertos países la presencia de las lenguas extranjeras en el currículo es resultado de una cierta flexibilidad ejercida por los centros a la hora de organizar el currículo. Esta última forma de organización se ha destacado en los años 90. El análisis también muestra hasta dónde pueden los alumnos, si lo desean, elegir determinadas áreas de estudio que ponen especial interés en las lenguas extranjeras o que se especializan en ellas. Por último, se llama la atención acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en la forma de proyectos piloto.

## **1.1. OBLIGATORIEDAD DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

### **1.1.1. Primera lengua extranjera obligatoria**

Todos los países, excepto Irlanda, exigen que al menos se enseñe una lengua extranjera con carácter obligatorio a todos los alumnos. Esta situación aparece representada en los gráficos por el color naranja. En Irlanda, aunque esta enseñanza no es obligatoria, el inglés y el irlandés se enseñan a todos los alumnos sin que se las considere como lenguas extranjeras.

En la mayoría de los países europeos, la enseñanza obligatoria de la primera lengua extranjera comienza entre las edades de 8 y 11 años, que corresponden al final de la Educación Primaria y al principio de la Secundaria. Solamente cinco países no siguen este modelo: Luxemburgo, Noruega y Austria, donde la enseñanza de la primera lengua extranjera empieza a los 6; en Italia, a los 7; y, finalmente, en la Comunidad flamenca de Bélgica, donde lo hace a los 12 años.

La situación en Finlandia, Suecia y Escocia es también especial pues las autoridades centrales no imponen una edad determinada para su comienzo. En Finlandia y Suecia, las autoridades centrales únicamente establecen los objetivos que se han de alcanzar en un nivel educativo determinado. Esto significa que los centros pueden decidir en qué momento comenzar la enseñanza obligatoria del primer idioma extranjero. En la mayoría de los centros de Finlandia, lo hacen a los 9 años. En Suecia, los alumnos estudian la primera lengua extranjera a los 10 años como muy tarde (la gran mayoría empieza mucho antes). En Escocia, las *curriculum guidelines* invitan a los centros a que introduzcan el primer idioma extranjero a los 10 u 11 años. Hay que señalar que esas *curriculum guidelines* no imponen el estudio de ninguna materia (excepto la religión). De todas formas, se anima a los centros a que ofrezcan una lengua extranjera a todos los alumnos entre los 10 y 16 años.

### **1.1.2. Segunda lengua extranjera obligatoria**

La gran mayoría de los países de la Unión Europea, así como los países candidatos y los de la AELC/EEE, enseñan una segunda lengua extranjera como materia obligatoria en algún momento del currículo del centro. Excepciones a esta tendencia general son algunos países de la UE:

las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, España, Italia, Portugal, Reino Unido y, finalmente, Irlanda, donde ningún idioma extranjero tiene carácter obligatorio. La situación en Portugal merece atención especial. Todos los alumnos de secundaria superior tienen que aprender al menos una lengua extranjera. Hasta 2000, los que estaban en la etapa final del *ensino básico* y que no habían decidido estudiar una lengua extranjera como optativa obligatoria, además de la obligatoria para todos, tenían que estudiar dos lenguas en la secundaria superior. De esta manera, todos los alumnos al acabar la secundaria superior habían estudiado dos lenguas diferentes. A partir de 2002, el segundo idioma será obligatorio para todos los alumnos del *ensino básico*. En Alemania, únicamente los alumnos del *Gymnasium* tienen que cursar una segunda lengua extranjera obligatoria desde los 12 años.

Dentro de la Unión Europea, ocho países han introducido la segunda lengua extranjera obligatoria en algún momento de la educación obligatoria, éstos son : la Comunidad flamenca de Bélgica, Grecia, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Finlandia y Suecia. Entre los países candidatos y de la AELC/EEE un número mayor de ellos la ha impuesto. Las únicas excepciones son Noruega, la República Checa, Hungría, Polonia y Eslovenia, que la incluyen en la enseñanza post-obligatoria.

No se puede establecer ninguna relación entre el comienzo de la enseñanza de la primera lengua extranjera obligatoria y el de la segunda. Así, Noruega, donde el estudio del primer idioma extranjero obligatorio comienza a los 6 años, impone la enseñanza de la segunda lengua extranjera a los 16 años, en la enseñanza post-obligatoria. Por otro lado, en Luxemburgo, la enseñanza de la segunda lengua extranjera obligatoria (el francés) empieza a los 7 años, un año después del comienzo de la primera (el alemán). Sin embargo, estas dos lenguas, aunque se enseñan como idiomas extranjeros, son lenguas estatales.

Entre los países que introducen la enseñanza de la primera lengua obligatoria relativamente tarde, la Comunidad flamenca de Bélgica e Islandia incluyen la segunda lengua extranjera obligatoria más bien pronto. En ambos países, no transcurre mucho tiempo entre la introducción de ambos idiomas.

### 1.1.3. La lengua extranjera como optativa obligatoria

En la mayoría de los países, los centros tienen que ofrecer una lengua extranjera entre las materias optativas obligatorias. Esto significa que los alumnos tienen siempre la posibilidad de elegir una lengua entre las optativas obligatorias del currículo. Es decir, existe un currículo cerrado con materias optativas obligatorias puesto que las materias que se incluyen entre las optativas vienen fijadas en el currículo mínimo (en color azul oscuro en los gráficos). Dicha situación es más corriente en los países de la Unión Europea. En los países candidatos, con la excepción de Eslovaquia, la oferta de al menos una lengua extranjera entre las optativas obligatorias afecta exclusivamente a la educación post-obligatoria. En los países de la UE y de la AELC/EEE, esta oferta afecta a la secundaria inferior y superior.

## 1.2. FLEXIBILIDAD DE LOS CENTROS EN LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

### 1.2.1. Currículo abierto con materias optativas obligatorias

En muchos países, los centros disfrutan de un mayor o menor grado de libertad en la organización del currículo. Algunos centros pueden decidir las materias entre las que el alumno elige las optativas obligatorias. Es decir, la posibilidad de elegir una lengua entre las optativas obligato-

rias del currículo no está garantizada para todos los alumnos sino que depende del centro. Esto constituye un sistema de currículo abierto con materias optativas obligatorias puesto que son los centros mismos los que deciden qué materias incluyen entre las optativas obligatorias del currículo (en color azul claro en los gráficos).

Unos 15 países europeos dejan libertad a sus centros para decidir qué materias obligatorias van a ofrecer a sus alumnos. Esta situación se da principalmente en la Educación Secundaria. Sin embargo, ciertos países como Finlandia, Hungría y Eslovenia aplican este sistema desde los primeros años de la enseñanza obligatoria.

### **1.2.2. Currículo abierto con materias obligatorias complementarias**

En algunos países, un aspecto de la autonomía que las autoridades educativas centrales otorgan a los centros consiste en que éstos tienen libertad para imponer a los alumnos el aprendizaje de una lengua extranjera o que elijan una materia de entre un grupo de ellas, incluida una lengua extranjera, de forma complementaria al currículo mínimo. Éste es un sistema de abierto de materias obligatorias complementarias (en color malva en los gráficos). El número de centros que ofrecen este sistema varía considerablemente de un país a otro, o incluso de un nivel educativo a otro dentro del mismo país.

Este sistema está más extendido en los países de la UE, especialmente en los niveles de pre-primaria y primaria (en la Comunidad germanoparlante de Bélgica, España y la República Checa). En esos niveles, los centros emplean su autonomía curricular para incluir la enseñanza de una lengua extranjera como una materia obligatoria o como una optativa obligatoria del currículo con anterioridad a la edad en que el currículo mínimo la convierte en obligatoria para todos los alumnos. Esto es reflejo del deseo existente en esos países por fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras más allá de la edad en que el currículo mínimo las impone para todos los alumnos. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) donde los centros poseen una larga tradición en el desarrollo de sus currículos, muchos centros de primaria y la mayoría de los de secundaria ofrecen enseñanza de idiomas más allá de lo establecido como obligatorio.

## **1.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DENTRO DE UN ÁREA DE ESTUDIO Y/O DE UNA ESPECIALIZACIÓN**

La organización de la enseñanza de la lengua extranjera puede depender del área de estudio elegida o del tipo de educación (esta situación se representa en amarillo en los gráficos). Dicho de otra manera, dependiendo del área de estudio elegida o del tipo de educación que se siga, los alumnos estudian un número distinto de lenguas extranjeras. En varios países, existen también centros/grupos que se especializan en lenguas extranjeras (en barras de líneas discontinuas en los gráficos).

### **1.3.1. Áreas de estudio y/o de especialización**

En varios países de la UE, los alumnos que desean reforzar su conocimiento de las lenguas extranjera o incluso especializarse en este campo lo pueden hacer eligiendo un área de estudio en la secundaria superior donde las lenguas extranjeras juegan un papel importante. Por ejemplo: los estudios "clásicos", "literarios", "económicos y sociales" y, sobre todo los de "lenguas extranjeras". Los alumnos de Luxemburgo que cursan el área "literaria" son los que mayor número de lenguas estudian (cuatro obligatorias).

Irlanda y el Reino Unido presentan una situación especial en la enseñanza secundaria post-obligatoria. Aquí, los alumnos componen su propio currículo seleccionando las materias que desean estudiar para su examen de finalización de los estudios. Dependiendo de la elección, pueden aprender lenguas extranjeras o no.

En Alemania, Países Bajos, Austria y Liechtenstein, la enseñanza de lengua extranjera varía a partir de la Educación Secundaria inferior, dependiendo del tipo de educación. Los alumnos que siguen estudios de tipo más académico son los que aprenden un número mayor de lenguas extranjeras. Varios países candidatos ofrecen también estas posibilidades, en algunas de las cuales (los *gymnasias*) se cursan un número mayor de lenguas extranjeras.

### 1.3.2. Centros especializados

En España, las Escuelas Oficiales de Idiomas constituyen una red de 176 centros que funcionan en paralelo al sistema escolar ordinario. De acuerdo con su currículo, ellas organizan la enseñanza de un menor o mayor número de idiomas (hasta 20) conducente a la obtención de un certificado. Los centros especializados de otros sistemas educativos europeos enseñan el currículo mínimo al mismo tiempo que ofrecen enseñanza especializada en lenguas extranjeras. Se caracterizan por el empleo de la lengua extranjera como medio de enseñanza, la enseñanza de lenguas obligatorias adicionales o una mayor carga lectiva dedicada a ellas.

Existen centros especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los países de la Europa central y oriental. En general, estos centros cubren la educación post-obligatoria y, en ciertos países, parte de la secundaria inferior. Excepto en Letonia y Eslovenia, los alumnos han de pasar un examen de entrada. En algunos de esos países, también se ofrece esta enseñanza en la Educación Primaria. El número de centros especializados varía enormemente de un país a otro. En Rumanía, por ejemplo, existen centros de secundaria que ofrecen educación bilingüe en cada condado, especialmente en francés, inglés y alemán. En la República Checa hay 12 centros especializados y 40 en Polonia.

Varios países de la Unión Europea también poseen centros especializados en lenguas extranjeras. En la Comunidad francesa de Bélgica, Alemania, Países Bajos y Finlandia, se ofrece enseñanza especializada de lenguas extranjeras desde el principio de la primaria, e incluso en la pre-primaria en Bélgica y Finlandia. En Bélgica, se publicó un decreto ministerial en 1998 que permitía la apertura de este tipo de centro. En el Reino Unido (Inglaterra), dentro del marco de los *Specialist Schools Programme*, los centros de secundaria ya existentes pueden solicitar convertirse en *Language Colleges*. Estos centros deben fomentar el aprendizaje de más lenguas, así como velar por que todos los alumnos, cualesquiera que sean sus capacidades, adquieran una mayor competencia en la lengua extranjera. También enseñan el *National Curriculum*.

A las *sections internationales* de los centros franceses asisten en primer lugar alumnos extranjeros, pero también franceses entre los 6 y los 18 años. Su objetivo es facilitar la integración de los alumnos extranjeros en el sistema escolar francés y en el de su país de origen, en caso de que regresen. Al mismo tiempo, se intenta crear para los alumnos franceses un entorno propicio para el aprendizaje de idiomas extranjeros. Las *sections européennes* ofrecen a los niños de 13 a 18 años la posibilidad de estudiar ciertas materias en la lengua extranjera.

## 1.4. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS MEDIANTE PROYECTOS PILOTO

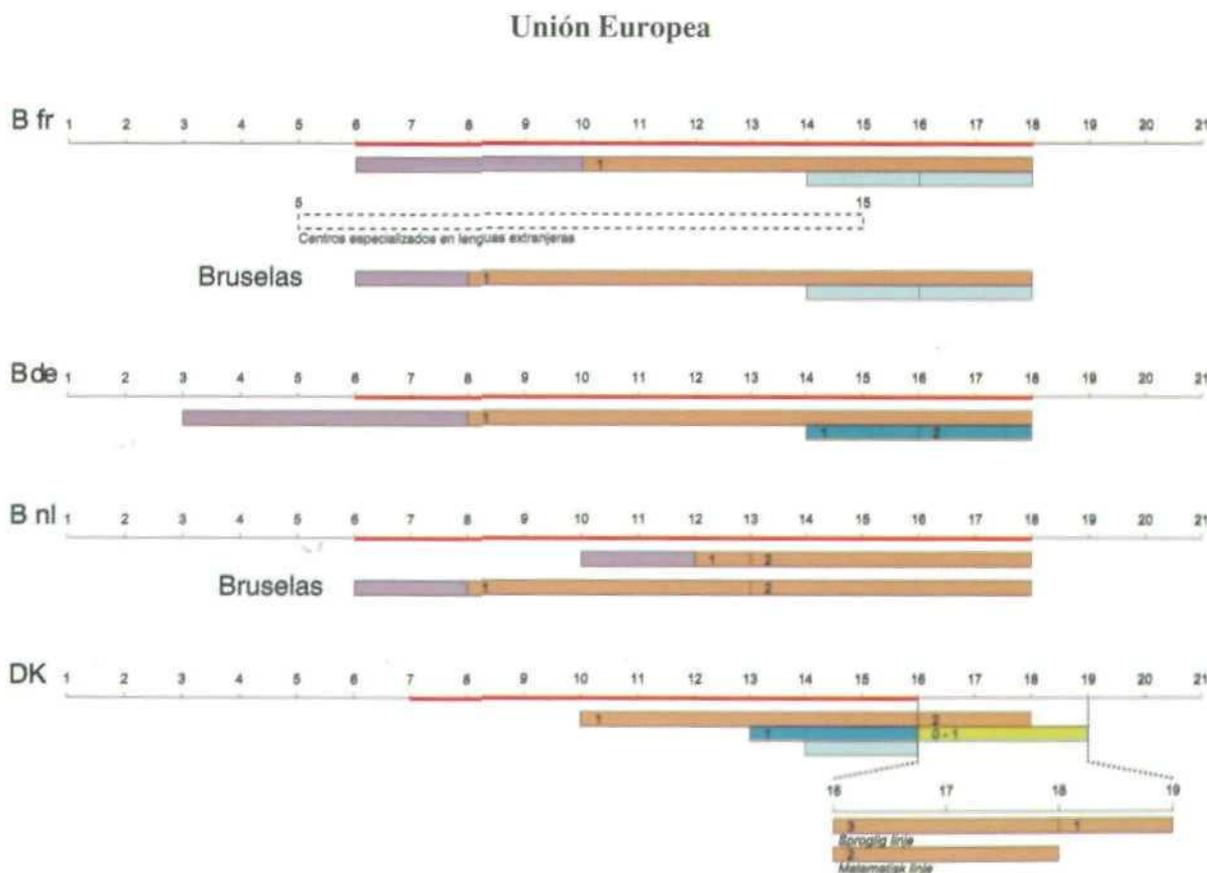
En la actualidad, las autoridades educativas de unos diez países están organizando y financiando proyectos piloto (en color verde en los gráficos). Estos proyectos experimentales están sujetos a

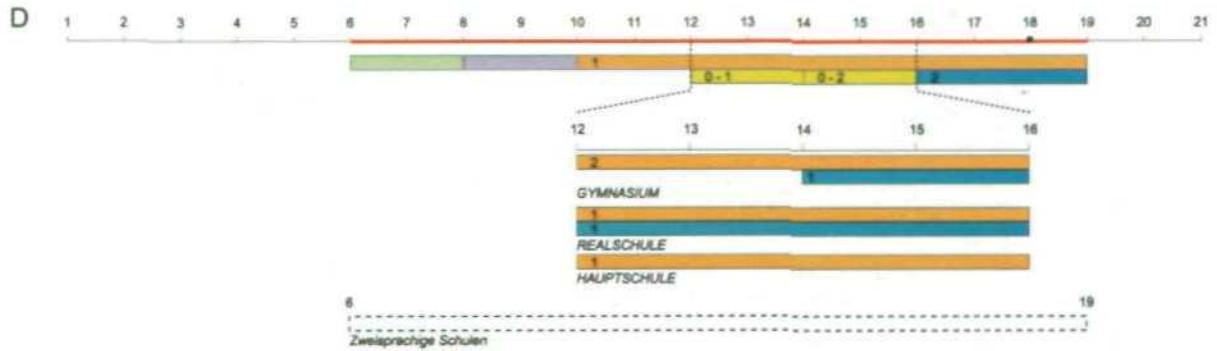
una evaluación sistemática, lo que permite a las autoridades educativas medir el efecto de este tipo de enseñanza.

Todos los proyectos, con la excepción de los de España y Eslovenia, tienen como objetivo principal la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras en un nivel educativo en el cual todavía no es obligatorio. En Italia y en Austria, están dirigidos a niños de pre-primaria. En Alemania, Irlanda, Bulgaria y Polonia, los alumnos de primaria pueden aprender una lengua extranjera o, en el caso de Bulgaria, dos. En los proyectos piloto, se ofrecen al menos dos lenguas extranjeras y en muchos casos cuatro o cinco, excepto en Austria donde esta iniciativa está restringida al inglés.

En España, tras el acuerdo entre el Ministerio de Educación español y el *British Council*, se creó un programa especial con el fin de que los alumnos obtengan la titulación de los dos países de manera simultanea al finalizar la enseñanza obligatoria. En 1998/99, este proyecto sólo afectaba a alumnos de Educación Infantil, los cuales recibían la enseñanza en inglés. Un programa experimental que se está llevando a cabo en Eslovenia intenta ofrecer una segunda lengua extranjera obligatoria a los alumnos de 11 a 15 años.

**Gráfico 3.1: La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.**





<p><span style="color: orange;">■</span> Materia obligatoria</p> <p>Optativa obligatoria:</p> <p><span style="color: green;">■</span> - Todos los centros tienen que ofrecerla</p> <p><span style="color: blue;">■</span> - Los centros tienen libertad para ofrecerla</p> <p><span style="color: yellow;">■</span> Según el tipo de centro y/o del área de estudio</p>	<p><span style="color: green;">■</span> Proyecto piloto</p> <p><span style="color: purple;">■</span> Autonomía curricular del centro</p> <p><span style="border: 1px dashed black; display: inline-block; width: 10px; height: 10px;"></span> En proceso de introducción</p> <p><span style="border: 1px dashed black; display: inline-block; width: 10px; height: 10px;"></span> Centros/grupos especializados</p> <p>[ Edad de comienzo variable</p>	<p><span style="color: red;"> </span> Admisión mediante proceso de selección</p>
<p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">0-1-2-3</span> Número de lenguas extranjeras</p>	<p><span style="color: red;">x</span> <span style="color: red;">0</span> Enseñanza obligatoria (a tiempo completo y a tiempo parcial)</p>	

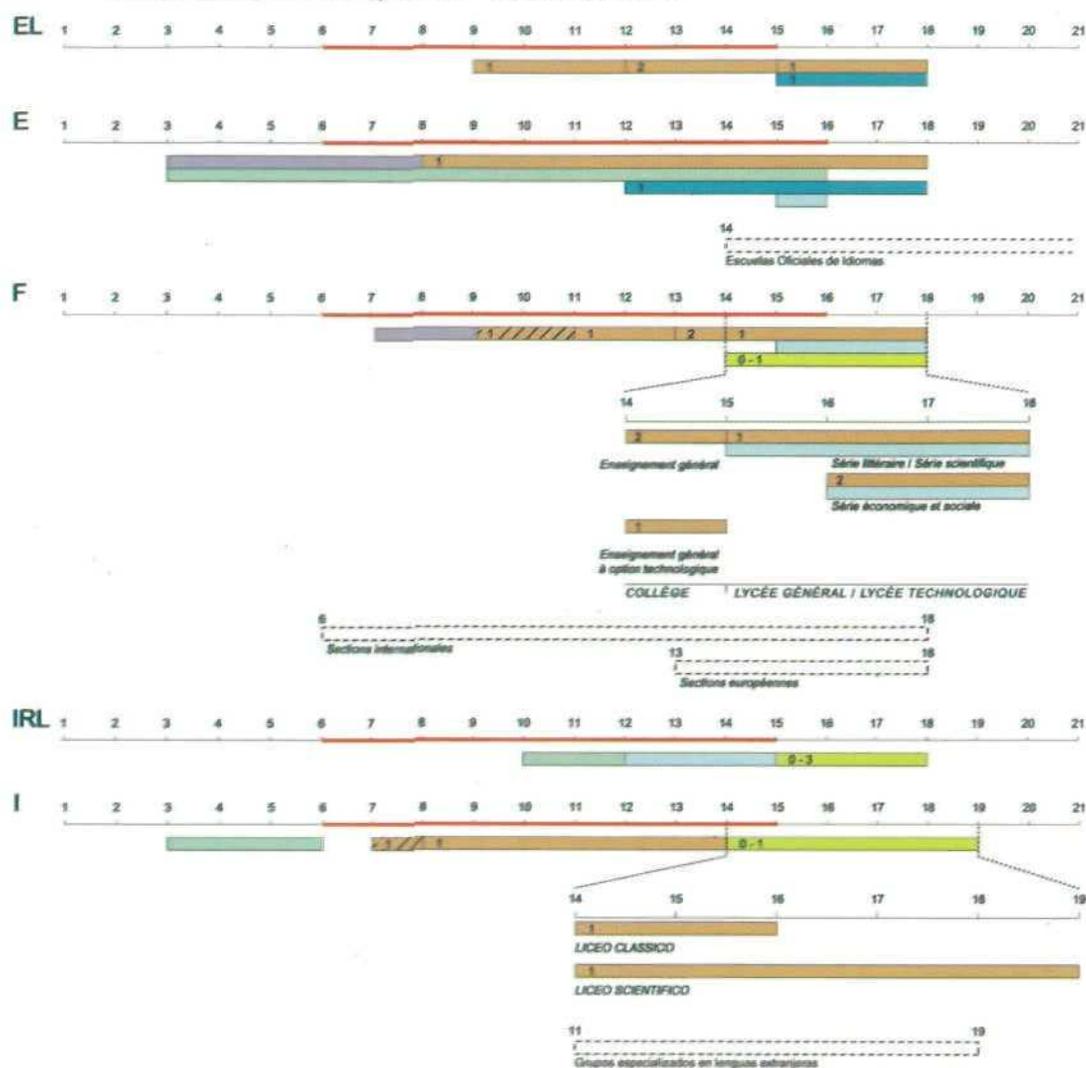
Fuente: Erurydice

### Notas complementarias

**Dinamarca:** Todos los centros tienen que ofrecer una lengua extranjera como optativa para los alumnos de 13 a 16 años. Los alumnos no tienen obligación de elegirla puesto que no es parte del currículo mínimo. En la práctica, el 98% de los alumnos la eligen como optativa. Los alumnos que desean continuar sus estudios después de la enseñanza obligatoria tienen que estudiar una segunda lengua extranjera desde los 13 años, aunque no es parte del currículo mínimo. La Ley de la *Folkeskole* anima a los centros a que ofrezcan una segunda lengua como optativa a los alumnos de 14 a 16. Los alumnos tienen libertad para elegir.

**Alemania:** La educación obligatoria general a tiempo completo (*allgemeine Schulpflicht*) termina a los 15 años en 12 Länder y a los 16 en los otros cuatro. La educación a tiempo parcial (de asistencia obligatoria a la *Berufsschule*) termina a los 18 años en 12 Länder (representada por un punto negro en la barra roja del gráfico) y a la edad de 19 en los otros cuatro. Los centros bilingües existen principalmente en el nivel de secundaria. Hay muy pocos en primaria. En el futuro próximo, la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera para los alumnos de 8 a 10 años se extenderá a todos los Länder.

Gráfico 3.1 (continuación): La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.



Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

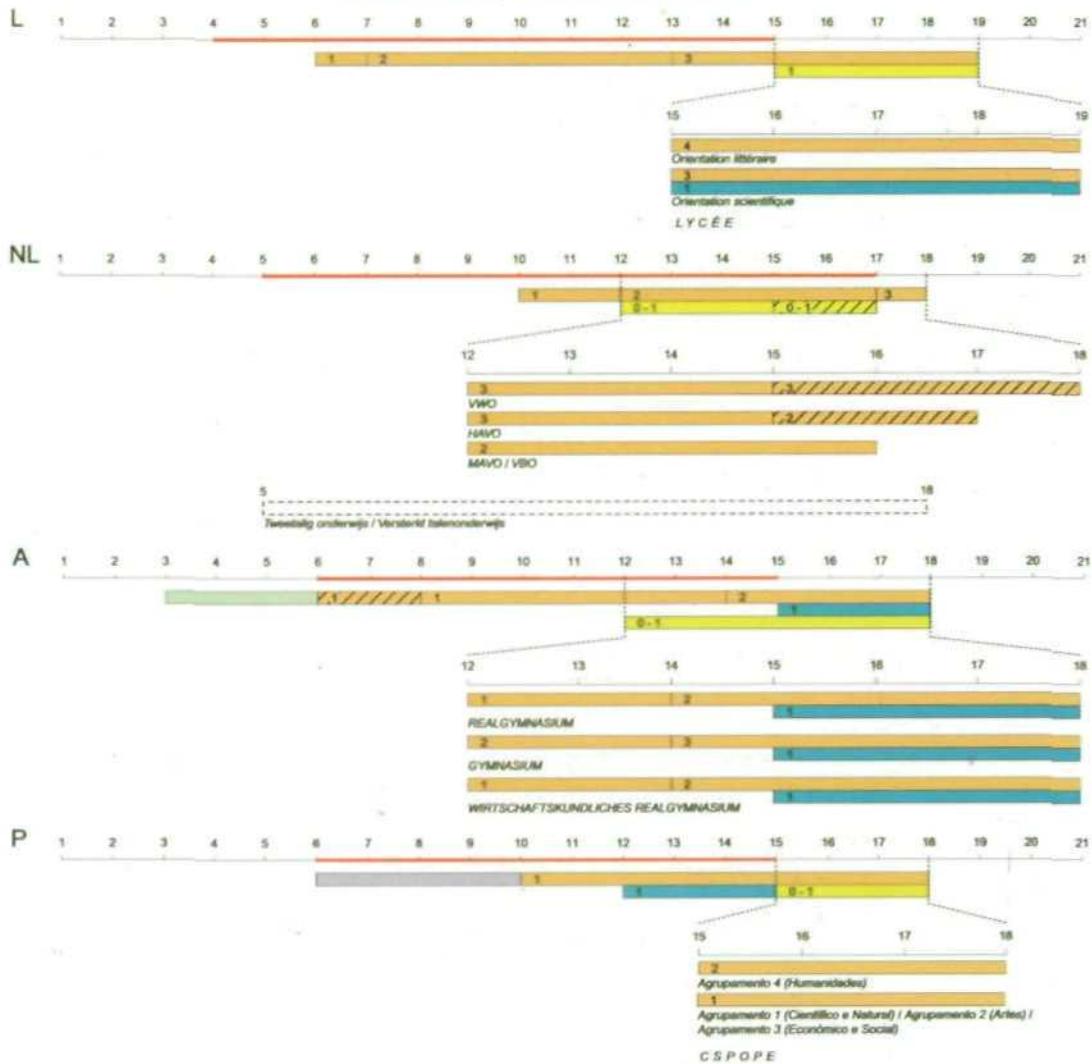
**Francia:** Desde el curso 2000/01, la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera se está generalizando para todos los alumnos a partir de los 10 años. En ciertas regiones, los alumnos pueden elegir la lengua regional en vez de la segunda lengua extranjera a la edad de 13 años. En la práctica y como respuesta a la demanda existente, los *lycées* (de los 15 a los 18 años) incluyen siempre al menos dos lenguas extranjeras entre el gran número que ofrecen como optativas obligatorias en la modalidades generales. A partir del curso 1º general del *lycée*, es obligatorio estudiar dos lenguas extranjeras desde el año 2000. Los alumnos del área de estudio "literaria" pueden elegir una lengua extranjera o una lengua clásica como segunda lengua extranjera obligatoria. En 2000, el ministro tomó la decisión de rebajar gradualmente la edad a la que se incluye la lengua extranjera en primaria, de tal manera que en 2005 los alumnos podrán contar con esta enseñanza desde el último curso de pre-primaria. Podrán empezar a estudiar una segunda lengua extranjera tan pronto como empiecen el *collège* (a la edad de 11 años).

**Irlanda:** Los alumnos de 15 a 18 años de edad tienen que estudiar al menos cinco materias, que eligen de entre cinco grupos (lenguas, ciencias, empresariales, ciencias aplicadas, ciencias sociales). La manera en que se agrupan las materias y la oferta a los alumnos varía de un centro a otro. Como regla general, todos los alumnos estudian matemáticas, inglés e irlandés, y pueden elegir entre tres y cinco materias más. Los orientadores les aconsejan que incluyan al menos una lengua europea moderna, una materia de ciencias y otra de empresariales, con el fin de tener más posibilidades a la hora de elegir su profesión. Así, dependiendo de su elección, los alumnos pueden estudiar dos o (más raramente) tres lenguas extranjeras o incluso ninguna.

**Italia:** Desde el curso 1992/93, se ha introducido la enseñanza de lenguas extranjeras de manera gradual para los alumnos de 7 años. Los alumnos del *liceo artistico* no estudian una lengua extranjera obligatoria a menos que sigan un curso experimental, en cuyo caso el centro puede cambiar el currículo y hacer que la lengua extranjera sea obligatoria. Durante el curso 1999/2000, las autoridades educativas lanzaron el *Progetto Lingue 2000*, proyecto que introduce innovaciones en la enseñanza de lengua extranjera desde la pre-primaria a la secundaria superior. Estas innovaciones afectan a la organización, la metodología y la formación del profesorado de lenguas.

Gráfico 3.1 (continuación): La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.

Unión Europea (continuación)



<ul style="list-style-type: none"> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: orange; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Materia obligatoria</li> <li>Optativa obligatoria:             <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: teal; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> - Todos los centros tienen que ofrecerla</li> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: lightblue; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> - Los centros tienen libertad para ofrecerla</li> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: yellow; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Según el tipo de centro y/o del área de estudio</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: lightgreen; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Proyecto piloto</li> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: grey; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Autonomía curricular del centro</li> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background: repeating-linear-gradient(45deg, transparent, transparent 2px, black 2px, black 4px); border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> En proceso de introducción</li> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; border: 1px dashed black; margin-right: 5px;"></span> Centros/grupos especializados</li> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; border-left: 1px dashed black; border-right: 1px dashed black; margin-right: 5px;"></span> Edad de comienzo variable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; border-left: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Admisión mediante proceso de selección</li> </ul>
<p>0-1-2-3      Número de lenguas extranjeras</p>	<p>x 0      Enseñanza obligatoria (a tiempo completo y a tiempo parcial)</p>	

Fuente: Erurydice

Notas complementarias

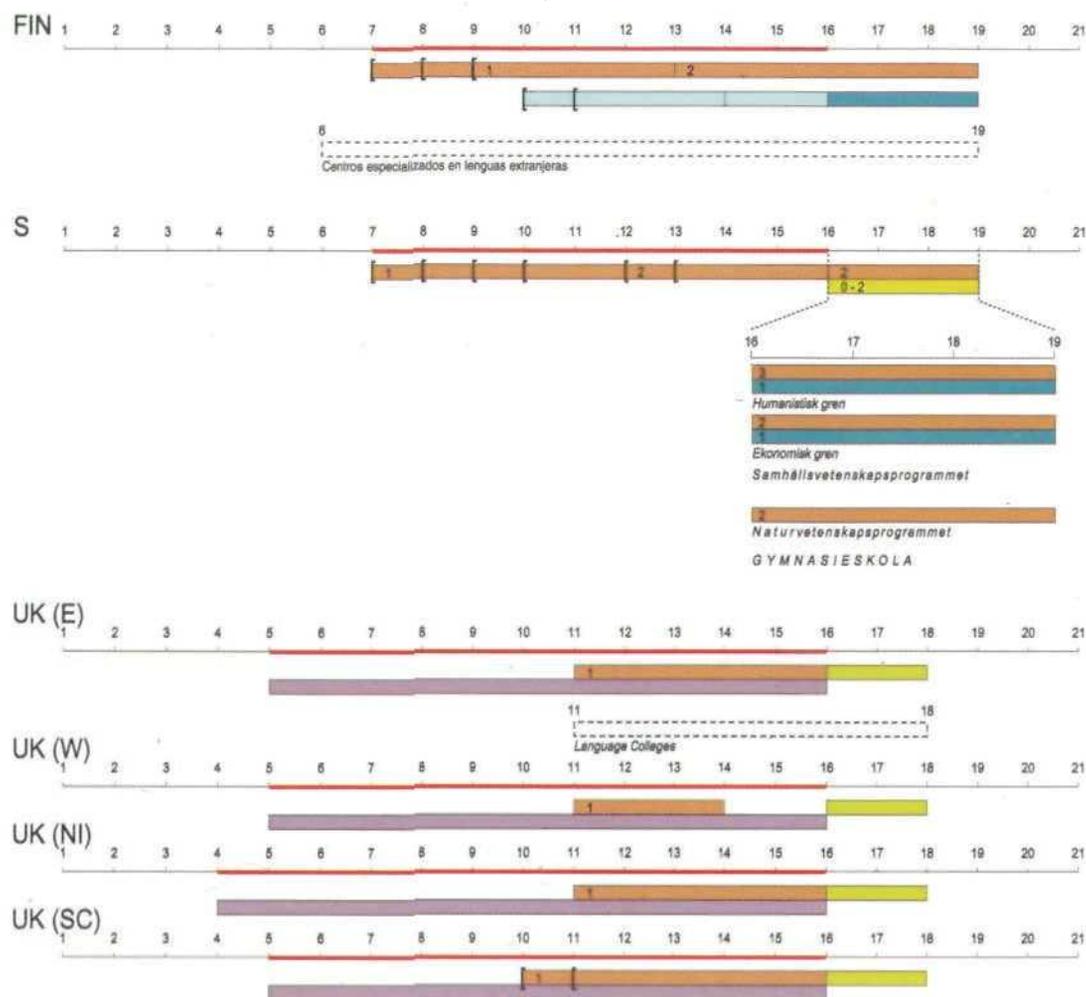
**Luxemburgo:** En la sección de "clásicas", el inglés empieza a la edad de 14 años en vez de a los 13.

**Países Bajos:** Los centros pueden distribuir un número determinado de horas de lengua extranjera a lo largo de los tres años de primaria. En la práctica, esta enseñanza tiene lugar entre los 10 y los 12 años de edad. Desde el curso 1998/99 (en centros experimentales) o desde 1999/2000 (en todos los centros) los alumnos de WVO de 15 a 18 años tendrán que estudiar tres lenguas extranjeras obligatorias mientras que los alumnos de HAVO de 15 a 17 años estudiarán dos lenguas extranjeras.

**Austria:** La enseñanza de una lengua extranjera desde los 6 años se generalizará en el curso 2002/03.

**Portugal:** Todos los alumnos de secundaria superior tienen que aprender al menos una lengua extranjera. Desde 1998/99, los alumnos de la última etapa del *ensino básico* que no han elegido una lengua extranjera como optativa obligatoria, además de la que todos los alumnos tienen que aprender, deben estudiar dos lenguas en la secundaria superior. En algunas áreas de estudio, la lengua extranjera obligatoria aprendida en el *ensino básico* se ofrece como optativa fuera del currículo mínimo. A partir de 2002, una segunda lengua extranjera será obligatoria para todos los alumnos del *ensino básico*.

Gráfico 3.1. (continuación): La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Finlandia:** El currículo de la *peruskoulu/grundskola* (educación obligatoria) anima a los centros a que ofrezcan una lengua extranjera como materia optativa a la edad de 10 u 11 años, y, posteriormente, una segunda lengua a los 14, además del currículo mínimo. Los alumnos pueden aceptar o rechazar esta oferta. El currículo mínimo del *lukio/gymnasium* no especifica el número de lenguas extranjeras que los centros tienen que ofrecer pero les recomiendan que ofrezcan a los alumnos cuatro lenguas distintas.

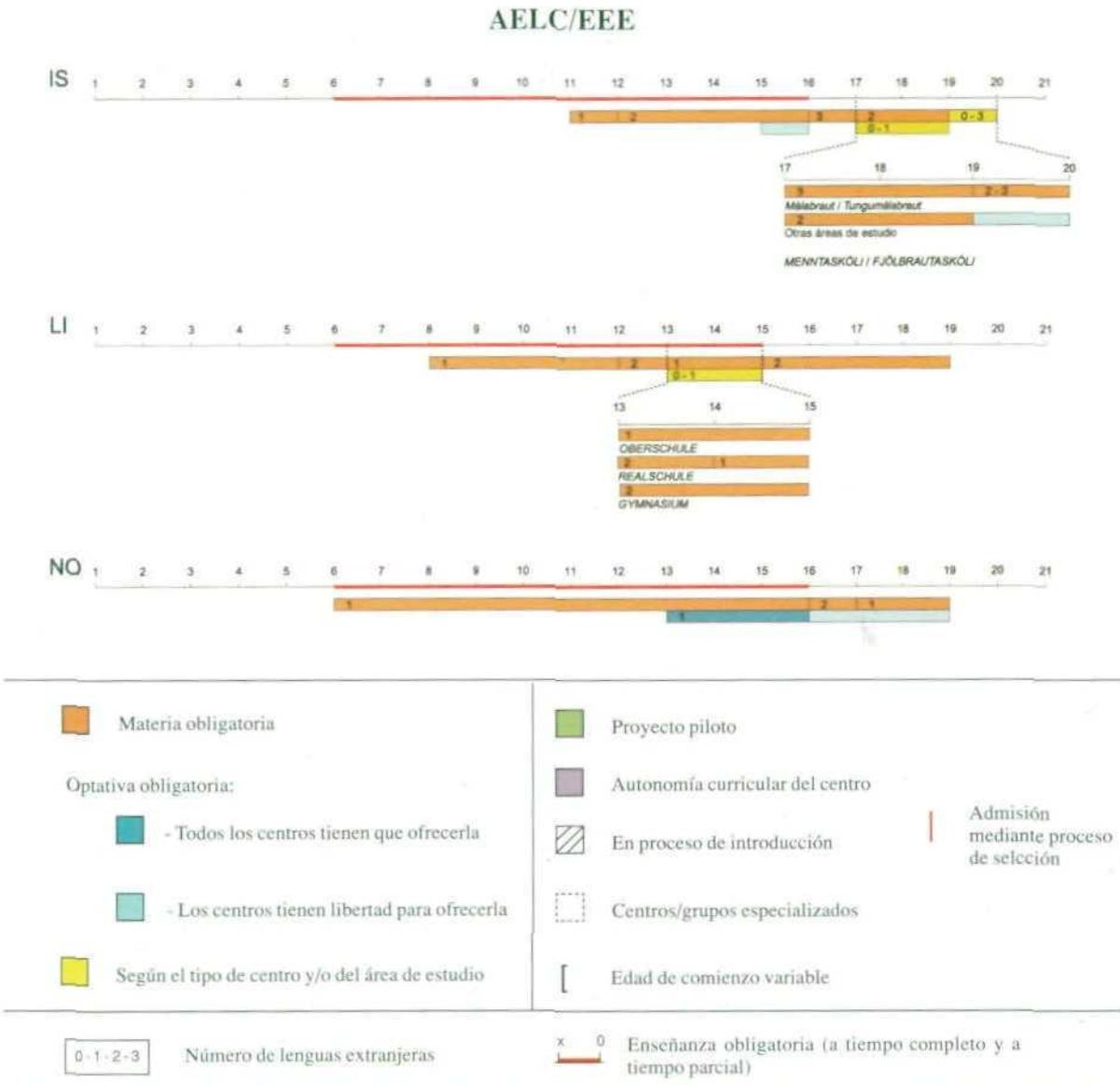
**Suecia:** Un tercio de los alumnos empiezan a aprender la primera lengua extranjera a los 7 años, otro tercio a los 9 años y el resto lo hace entre los 8 y los 10 años. Con respecto a la segunda lengua extranjera obligatoria, el 80% de los alumnos la empieza a estudiar a los 12 y el 20% restante a los 13 años.

**Reino Unido:** No existe currículo común obligatorio establecido por las autoridades educativas para los alumnos de 16 a 18 años. Los alumnos pueden elegir las materias que deseen estudiar para el examen final de entre las que ofrece el centro. La mayoría de los centros ofrecen una o más lenguas extranjeras en este nivel.

**Reino Unido (E):** La obligación de estudiar una lengua extranjera puede no exigirse a ciertos alumnos entre los 14 y los 16 años, con el fin de permitirles participar en un programa relacionado con el mundo laboral.

**Reino Unido (SC):** Las *Curriculum guidelines* del *Scottish Executive* no tienen carácter obligatorio pero se anima a las *local education authorities* a que pidan a los centros que ofrezcan enseñanza de lenguas extranjeras a todos los alumnos entre los 10 y los 16 años. En los diagramas, las recomendaciones acerca del currículo procedentes del *Scottish Executive* se han considerado equivalentes al currículo mínimo.

Gráfico 3.1. (continuación): La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.



Fuente: Erurydice

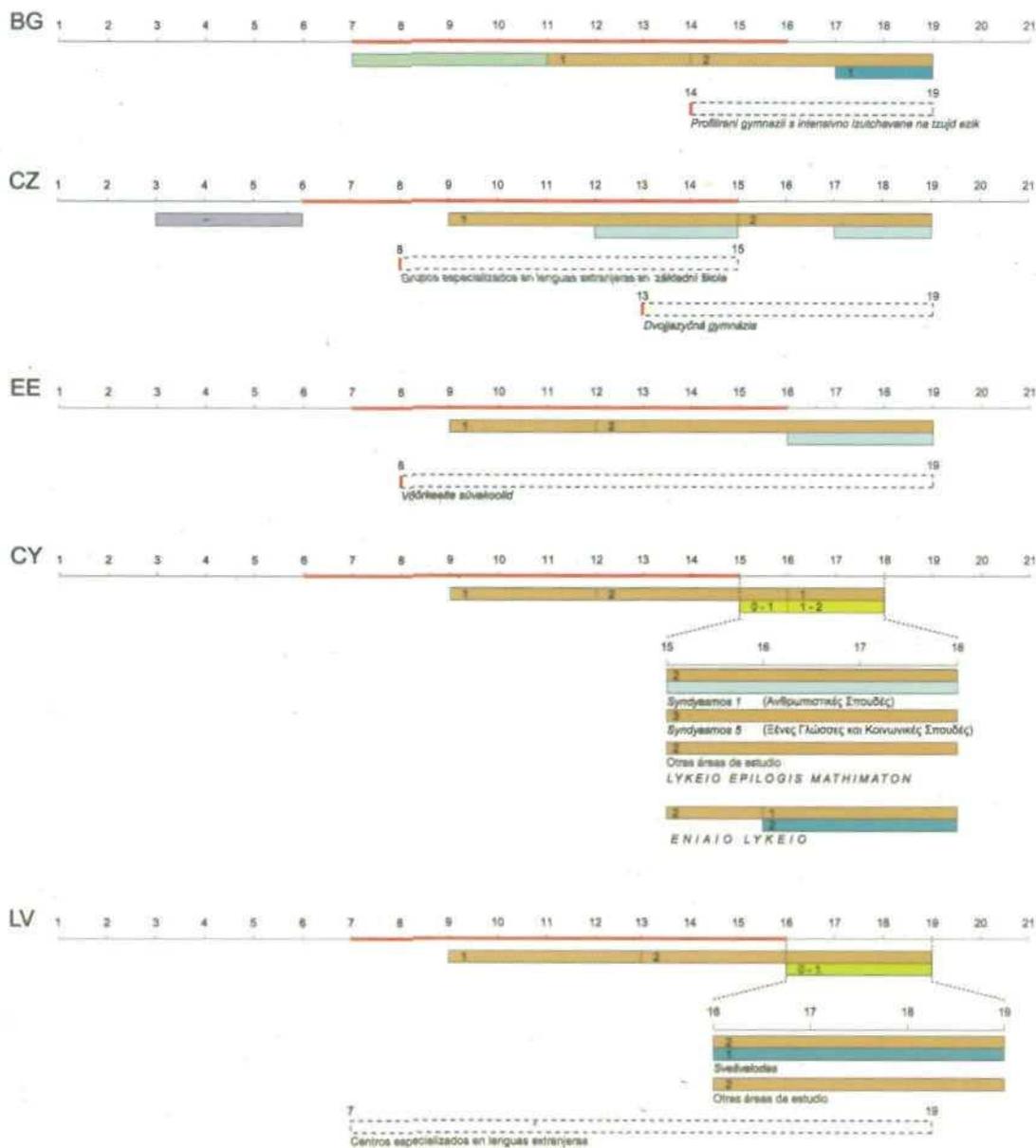
**Notas complementarias**

**Islandia:** Desde el curso 1999/2000, el inglés (primera lengua obligatoria) se ha empezado a enseñar desde los 10 años de forma progresiva y el danés (segunda lengua obligatoria) se enseña a todos los alumnos desde la edad de 12 años. Todos los alumnos que siguen el área de estudio de "lenguas" tienen que estudiar tres lenguas extranjeras entre las edades de 17 y 19 años. A los 19 años, los que han completado el currículo en una de las tres lenguas continúan estudiando sólo las otras dos. Los que no han terminado el de ninguna de las tres tienen que continuar estudiando hasta los 20 años.

**Noruega:** Únicamente los alumnos que han elegido la lengua extranjera como una de sus materias optativas obligatorias entre los 13 y los 16 años, no están obligados a estudiar una lengua extranjera como materia obligatoria entre los 18 y los 19 años. Alrededor del 80% de los alumnos eligen una lengua extranjera como optativa a los 13 años.

Gráfico 3.1. (continuación): La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.

Países candidatos

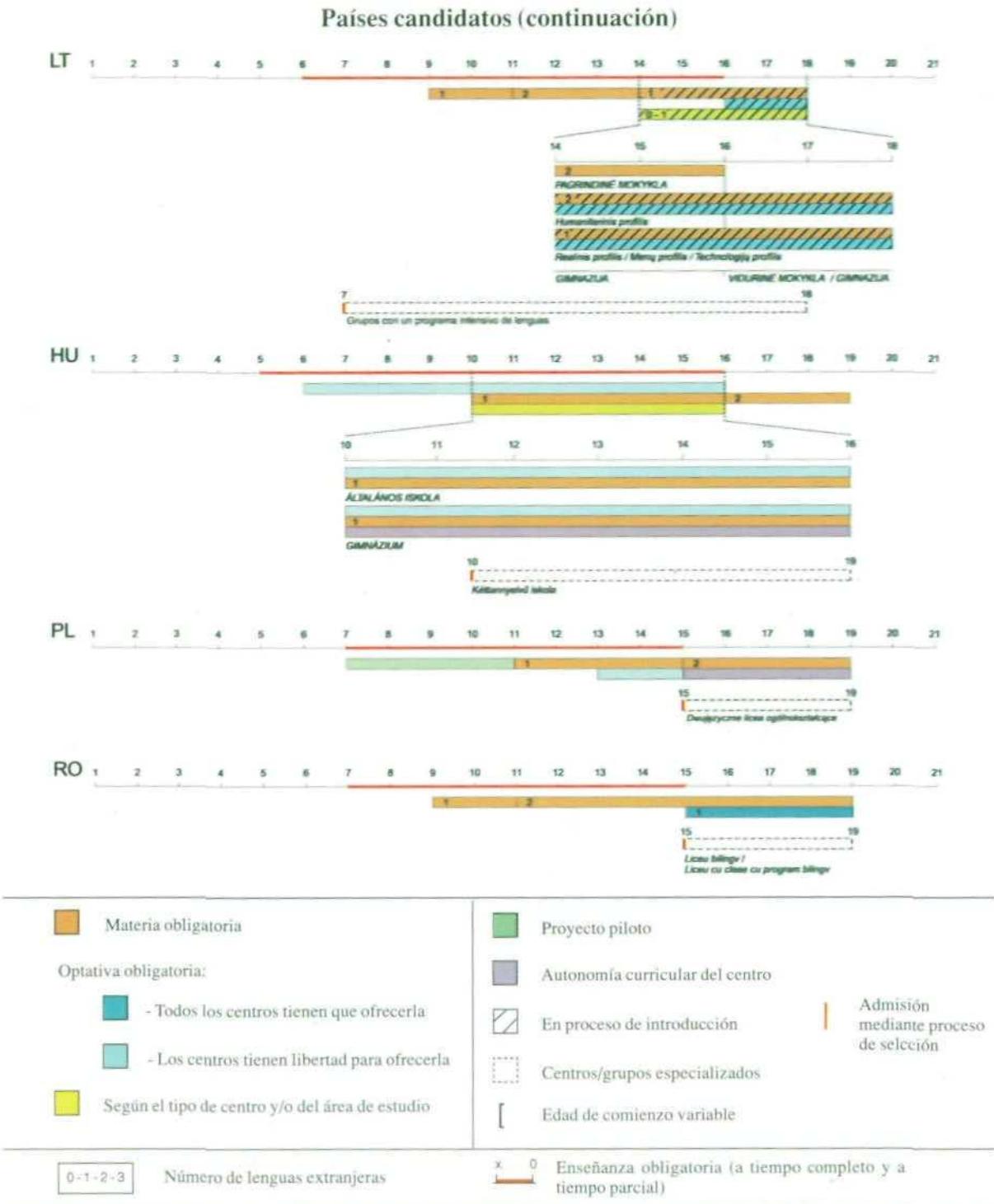


Fuente: Eurydice.

Nota complementaria

Chipre: Entre los 15 y 18 años, la mayoría de los alumnos asisten al *Lykeio Epilogis Mathimaton*, lo que significa que estudian al menos dos lenguas extranjeras obligatorias.

Gráfico 3.1. (continuación): La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.



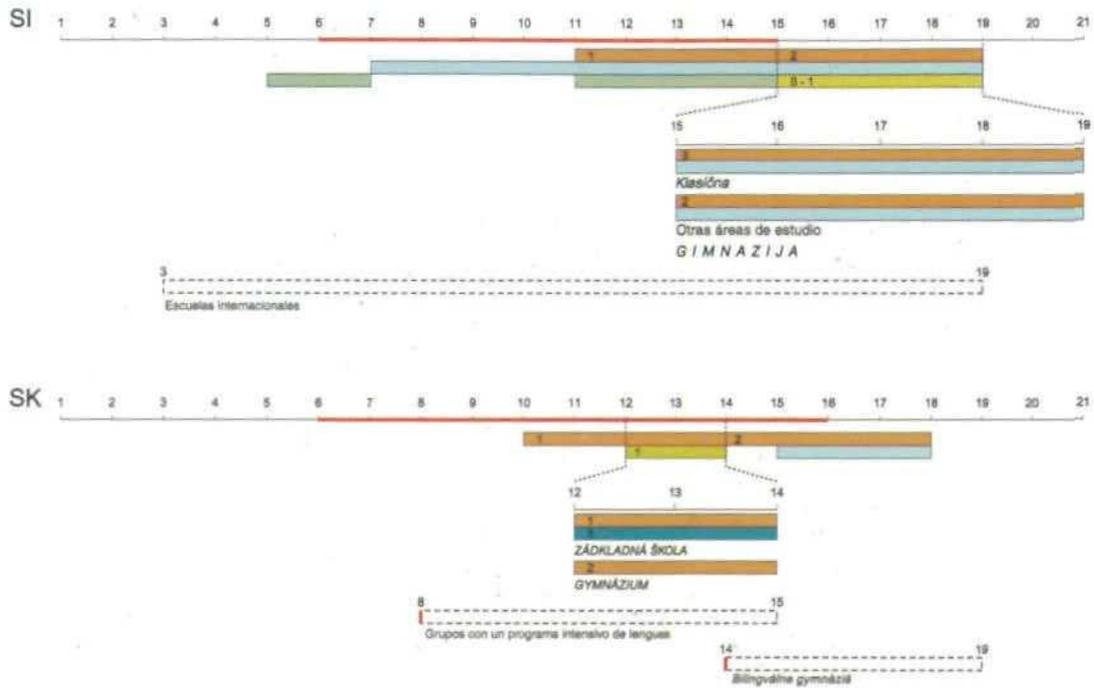
Fuente: Erurydice

**Lituania:** El curso 1998/99 constituye un periodo transitorio al final del cual se introducirán una serie de modalidades en la secundaria superior y en los estudios de cuatro años de los *gimnazi* (de 14 a 18 años), en donde los dos primeros cursos corresponden a los dos últimos años de la educación obligatoria.

**Hungría:** La situación descrita para la enseñanza de lenguas extranjeras a los alumnos de 6 a 16 años está definida en el currículo nacional de 1998. La situación correspondiente a los alumnos de 16 a 18 años se rige por un decreto ministerial de 1985. Un nuevo currículo marco se va a introducir en algunos centros en el curso 2000/01 y en todos los centros desde el curso 2001/02.

**Polonia:** Desde 1999/2000, será obligatoria una lengua extranjera a partir de los 10 años.

**Gráfico 3.1. (continuación): La enseñanza de las lenguas extranjeras en pre-primaria, primaria y secundaria general. Curso 1998/99.**



Fuente: Eurydice

**Nota complementaria**

**Eslovenia:** Desde 1999/2000 a 2003/04, se implantará de forma gradual la nueva estructura única de nueve años de duración (*Osnovna sola*). El nuevo currículo contiene muchas mejoras que incluyen la introducción de una lengua extranjera para todos los alumnos a partir de los 9 años, la inclusión de una lengua extranjera como optativa obligatoria para todos los alumnos desde los 12 años y mayores posibilidades de aprender una lengua extranjera como optativa obligatoria desde los 6 años. El objetivo es permitir al mayor número de centros que ofrezcan una lengua extranjera entre las materias optativas que los alumnos han de elegir a partir de los 6 años.

## 2. OFERTA DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Este segundo apartado aborda tres aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria. El primero presenta la variedad de lenguas extranjeras mencionadas en los documentos oficiales para la primera y segunda lengua extranjera. Sin embargo esta oferta teórica no siempre corresponde con lo que realmente está disponible en los centros. El número de lenguas que se ofrecen a menudo se ve limitado por distintos motivos que se analizan en el segundo apartado. En el tercero y último, se comentan las estadísticas relacionadas con la elección de lenguas extranjeras por parte de los alumnos de primaria y secundaria.

### 2.1. POSIBILIDADES TEÓRICAS DE ELECCIÓN

Por lo que respecta a las posibilidades de elección de la primera lengua extranjera, el número de lenguas que aparecen en los documentos oficiales está normalmente limitado. Como se muestra en el gráfico 3.2, en la mayoría de los países de la Unión Europea se ofrecen hasta seis lenguas extranjeras como primera lengua con carácter obligatorio. Las excepciones son Austria (hasta ocho idiomas), Francia (12) y el Reino Unido (Inglaterra y Gales, 19). En todos los países candidatos, el número de lenguas no pasa de seis.

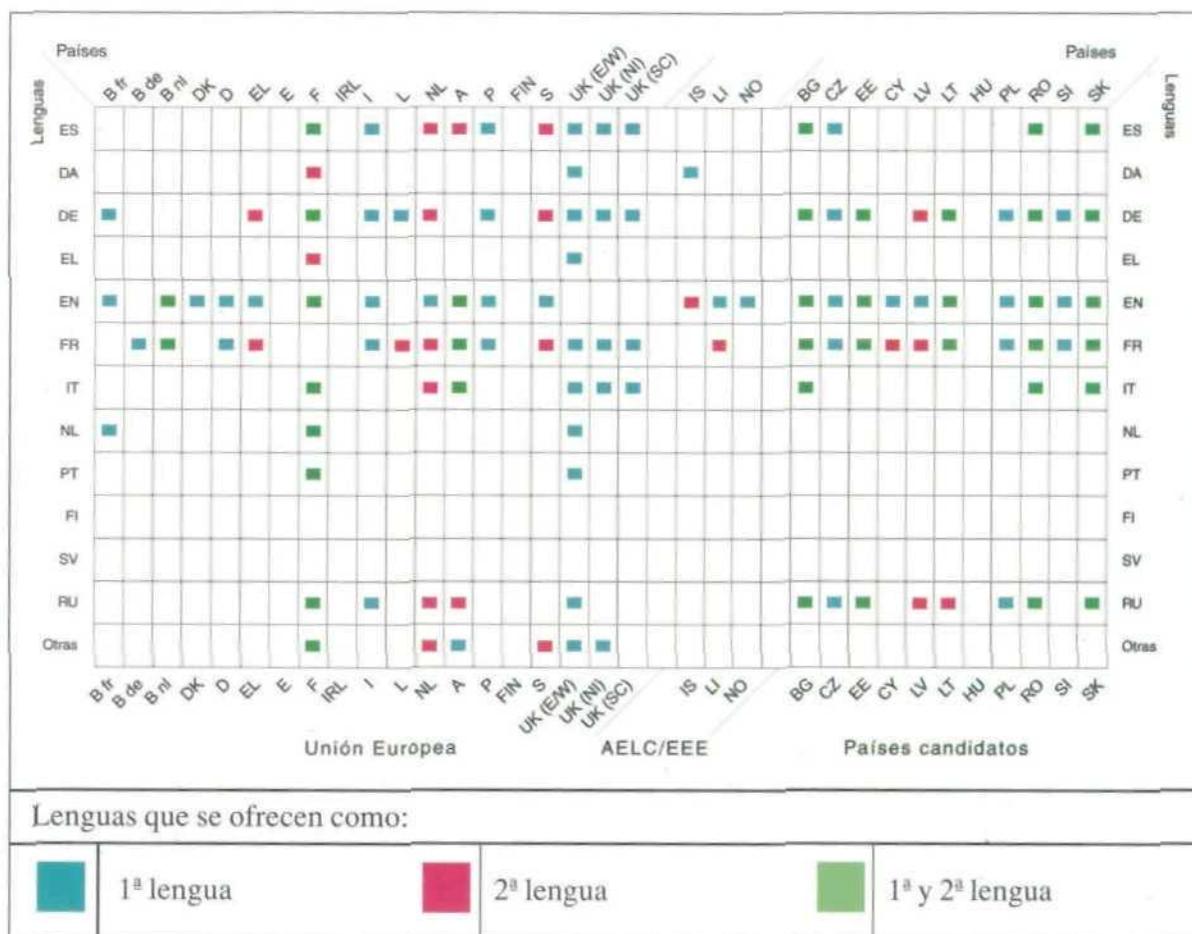
España, Finlandia y Hungría son los únicos países que no han establecido una lista precisa de lenguas. En teoría, se puede enseñar cualquier lengua.

En los países de la Unión Europea, las posibilidades de elección no son mayores en la segunda lengua, con la excepción de los Países Bajos (donde los alumnos pueden, en teoría, elegir entre siete lenguas) y de Francia (15 lenguas). En los países candidatos, las posibilidades de elección de la segunda lengua, al igual que en la primera, no pasan de seis. En la mayoría de los casos, los centros ofrecen las mismas lenguas en ambos casos, es decir, para la primera y la segunda lengua extranjera.

En algunos países, los alumnos no pueden elegir la primera lengua, la elección está ya hecha. Así, el inglés se estudia obligatoriamente como primera lengua extranjera en Dinamarca, Grecia, Países Bajos, Suecia, Liechtenstein, Noruega, Chipre y Letonia. El francés es obligatorio en la comunidad germanoparlante de Bélgica, el alemán en Luxemburgo y el danés en Islandia. Con respecto a la segunda lengua extranjera obligatoria, el francés es obligatorio en Luxemburgo, Liechtenstein y Chipre (en el *Gymnasio*), mientras que el inglés lo es en Islandia.

De las 11 lenguas oficiales de la Unión Europea, el inglés es el único idioma que se puede elegir para la primera y/o segunda lengua extranjera obligatoria en todos los países que establecen oficialmente la lista de idiomas que se pueden estudiar, con la excepción de la Comunidad germanoparlante de Bélgica y de Luxemburgo. El francés y el alemán también están entre los idiomas que se ofrecen en un gran número de países. Igualmente, el español y/o el italiano se pueden estudiar en países de la Unión Europea como Francia, Italia, Países Bajos, Austria, Portugal, Suecia y Reino Unido, y en países candidatos como Bulgaria, la República Checa, Rumanía y Eslovaquia. El ruso está igualmente presente en todos los países candidatos (a excepción de Chipre y Eslovenia) y en Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido (E/W, SC).

**Gráfico 3.2: Lenguas extranjeras que figuran en los documentos oficiales de la educación obligatoria (primera y segunda lengua extranjera obligatoria). Curso 1998/99.**



Fuente: Eurydice.

**Notas complementarias**

**Alemania:** La normativa puede variar de un Land a otro. Generalmente, el inglés y el francés se pueden elegir como primera lengua extranjera obligatoria, pero los alumnos tiene que estudiar inglés en algún momento de la enseñanza obligatoria. El latín se puede elegir como primera o segunda lengua en ciertos tipos de *Gymnasium*.

**España:** No existe una lista de lenguas extranjeras. En teoría, los centros pueden ofrecer cualquier lengua.

**Francia:** El árabe, chino, hebreo moderno, japonés, polaco y turco entran dentro de la categoría de "otras" lenguas (el turco se ofrece exclusivamente como segunda lengua extranjera obligatoria). A partir de los 13 años, los niños pueden elegir una lengua extranjera o una lengua regional como segunda lengua obligatoria.

**Irlanda:** No existen lenguas extranjeras obligatorias. El francés, alemán, español, italiano, latín, griego y hebreo se ofrecen como optativas.

**Luxemburgo:** El inglés es la tercera lengua extranjera obligatoria.

**Países Bajos:** El árabe y el turco están dentro de la categoría de "otras" lenguas.

**Austria:** El esloveno, croata, húngaro, eslovaco y checo pertenecen a la categoría de "otras" lenguas. Los alumnos del *Gymnasium*, *Realgymnasium* y *Wirtschaftsrealgymnasium* pueden elegir entre una lengua extranjera y el latín dentro de la banda horaria reservada a la segunda lengua extranjera obligatoria.

**Finlandia:** La nueva legislación, en vigor desde 1999, no impone las lenguas que se han de ofrecer a los alumnos. En teoría, los centros pueden ofrecer cualquier lengua. La segunda lengua estatal (el sueco o el finés) se tiene que aprender en algún momento de la enseñanza obligatoria.

**Suecia:** La categoría "otras" lenguas incluye a las lenguas maternas de los alumnos para los que el sueco no es su lengua materna. Se organizan clases de esas lenguas si así lo solicitan un mínimo de cinco alumnos. Los centros también pueden ofrecer lenguas extranjeras distintas de las que aparecen en el gráfico 3.2 si un número suficiente de alumnos lo solicita y si existen profesores cualificados para impartirlas.

**Reino Unido (E/W):** El árabe, bengalí, chino (cantonés o mandarín), gujaratí, hebreo moderno, hindú, japonés, panjabí, turco y urdu son las lenguas que pertenecen a la categoría de "otras". Los centros deben ofrecer al menos una de las lenguas de la Unión Europea. En este caso, los alumnos pueden cumplir con las exigencias del *National Curriculum* estudiando cualquiera de las 19 lenguas mencionadas en el mismo.

**Reino Unido (NI):** El irlandés pertenece a la categoría de "otras" lenguas.

**Islandia:** En el currículo nuevo (primavera 1999), el inglés se convierte en la primera lengua extranjera obligatoria y el danés en la segunda. El sueco y el noruego se pueden ofrecer en lugar del danés, fuera del horario escolar, para los alumnos que han vivido en Suecia o en Noruega o cuyos sus padres proceden de esos países.

**Liechtenstein:** Desde la reforma de 1996/97, el inglés ha sustituido al francés como primera lengua extranjera que se enseña desde el curso 3º de primaria. En secundaria, esta normativa no ha entrado en vigor hasta 1998/99.

**República Checa:** Se recomienda la enseñanza del inglés y el alemán pero también es posible estudiar francés, español y ruso.

**Letonia:** Los datos corresponden a los centros que emplean el letón como lengua de enseñanza.

**Lituania:** Con respecto a la segunda lengua extranjera obligatoria, los documentos oficiales establecen que además del inglés, francés, alemán y ruso, los centros pueden ofrecer cualquier otra lengua que ellos elijan.

**Hungría:** No existe una lista de lenguas extranjeras. En teoría, los centros pueden ofrecer cualquier lengua.

**Eslovenia:** Desde 2000/01, se ofrece el italiano como primera lengua extranjera obligatoria para todos los alumnos, además de las que ya se ofrecían.

## 2.2. FACTORES QUE LIMITAN LA ELECCIÓN DE LAS LENGUAS

La variedad de lenguas que los centros ofrecen a sus alumnos es a menudo inferior a la que figura en los documentos oficiales. Existen varias razones que explican esta diferencia entre la teoría y la práctica. En el Reino Unido (Inglaterra y Gales) no se espera que los centros ofrezcan las 19 lenguas que aparecen en el *National Curriculum*. Se les pide que al menos ofrezcan una de las lenguas oficiales de la Unión Europea.

Una de las principales causas de las limitaciones existentes es la necesidad de que haya un número mínimo de alumnos para poder organizar cursos de una lengua determinada. La falta de profesorado especialista de la lengua elegida también limita las posibilidades de elección. Este es el caso de Irlanda, Italia y Escocia, y de los países candidatos.

*En otros casos, son criterios de tipo subjetivo los que llevan a los centros a elegir una lengua en vez de otra. Un criterio prioritario en Francia, Austria, Suecia y Polonia es satisfacer la demanda de la mayoría de los padres. A veces, el peso de la tradición también hace que los centros sigan ofreciendo las lenguas que se han enseñado durante muchos años. La enseñanza del francés en los centros de Rumanía es un buen ejemplo de esto. Alemania, Francia, Italia, Portugal y Eslovenia señalan que a la hora de ofrecer una lengua determinada también tienen en cuenta el contexto lingüístico y cultural consecuencia de los países/regiones limítrofes.*

Con el fin de poder responder adecuadamente a los imperativos del mundo económico, los centros escolares de la mayoría de los países suelen ofrecer el inglés como primera lengua extranjera. De hecho, unos 10 países la imponen. Sin embargo, al mismo tiempo que demuestran su realismo con respecto a la economía, algunas autoridades educativas han introducido políticas destinadas a diversificar la enseñanza de lenguas extranjeras. Las medidas tomadas en los últimos años para ofrecer una variedad mayor de lenguas extranjeras se presenta en el capítulo 2 (subapartado 2.2).

Conscientes del desfase existente entre la oferta teórica y las lenguas que realmente ofrecen los centros, las autoridades educativas están intentando tomar medidas para remediar esta situación. A corto plazo, la solución adoptada por la mayoría de los países es organizar clases extra-escolares impartidas por personal externo al centro (hablantes nativos, personal de la embajada, etc.). Sin embargo, con una perspectiva a más largo plazo, casi todos los países están empezando a invertir en la formación de nuevos profesores que puedan enseñar los idiomas que no figuran entre los más demandados en el centro.

### 2.3. LAS LENGUAS MÁS ESTUDIADAS

En el nivel de enseñanza primaria, hay ocho países que imponen el inglés como primera lengua extranjera (Dinamarca, Grecia, Países Bajos, Suecia, Liechtenstein, Noruega, Chipre y Letonia).

Incluso en aquellos países en que es posible elegir entre varias lenguas, las estadísticas muestran que el inglés sigue siendo el idioma más elegido. Los gráficos 3.3 y 3.4 presentan las lenguas más enseñadas en primaria y en secundaria general, así como el porcentaje de alumnos que las cursan.

La gran mayoría de los alumnos de Portugal (93%) y España (71%) estudian inglés. Más de la mitad lo aprenden en Finlandia (63%), Suecia (62%) y Austria (56%). En los países candidatos, el inglés es frecuentemente la primera lengua extranjera pero en porcentajes inferiores a los de la UE. Los porcentajes más altos se encuentran en Estonia (44%) y en Chipre (36%). En Lituania, Hungría, Polonia y Eslovenia, alrededor del 20% de los alumnos cursan inglés.

El francés es la primera lengua extranjera que se estudia en Rumanía (43%) y en la Comunidad flamenca de Bélgica (33%), el danés en Islandia (25%) y neerlandés en la Comunidad francesa de Bélgica (15%).

En la Educación Secundaria se da una preponderancia similar del inglés. En Alemania, España, Francia, Austria y Finlandia, el inglés es la primera lengua extranjera para más del 90% de los alumnos. En los países candidatos, el aprendizaje del inglés está también muy generalizado, con porcentajes que van desde el 55% en la República Checa al 82% en Estonia.

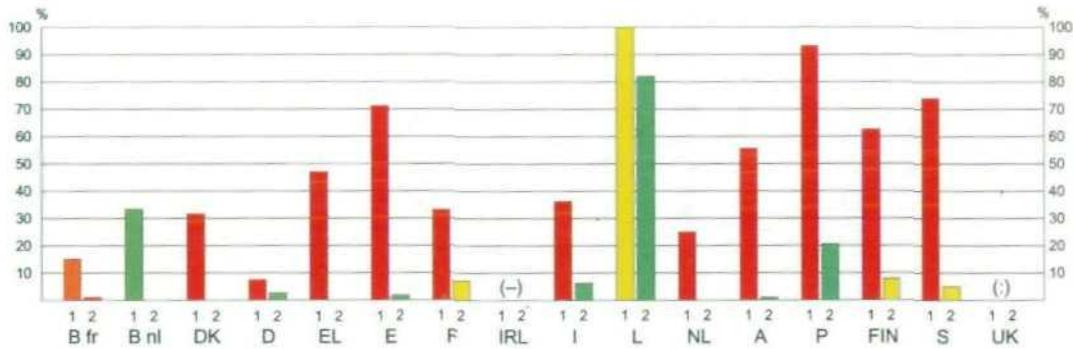
En aquellos países en que el inglés es obligatorio, las diferencias porcentuales que se observan entre, por ejemplo, Dinamarca, Suecia, Noruega y Chipre (100%) por un lado, y Grecia (83%) y Letonia (73%) por otro, se explican por el hecho de que en los dos últimos el inglés ya no es obligatorio en la secundaria superior.

El neerlandés, francés y alemán son las tres lenguas que se eligen en primer lugar en la secundaria general de algunos países. En la Comunidad francesa de Bélgica, el neerlandés es estudiado por el 70% de los alumnos. En la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda y Rumanía el francés es la primera lengua extranjera para el 95%, 70% y 74% de los alumnos respectivamente, mientras que en Hungría y Eslovaquia el 48% y el 62% de los alumnos eligen el alemán como primera lengua extranjera.

Con respecto a la segunda lengua extranjera en el nivel de enseñanza secundaria, cuatro países imponen el aprendizaje de una lengua en particular (el francés en Luxemburgo, Liechtenstein y Chipre, y el inglés en Islandia). Por otra parte, el francés y el alemán son las lenguas más elegidas. El francés se estudia sobre todo en Grecia (63%), Italia (34%), Alemania (24%), España (23%) y Austria (13%). El alemán lo aprenden los alumnos daneses (76%), suecos (44%), noruegos (35%) e irlandeses (25%). En los países candidatos, el ruso es la lengua más estudiada (en Bulgaria, Estonia, Letonia y Lituania), seguida por el alemán (en la República Checa, Polonia y Eslovenia) y el inglés (en Hungría, Rumanía y Eslovaquia).

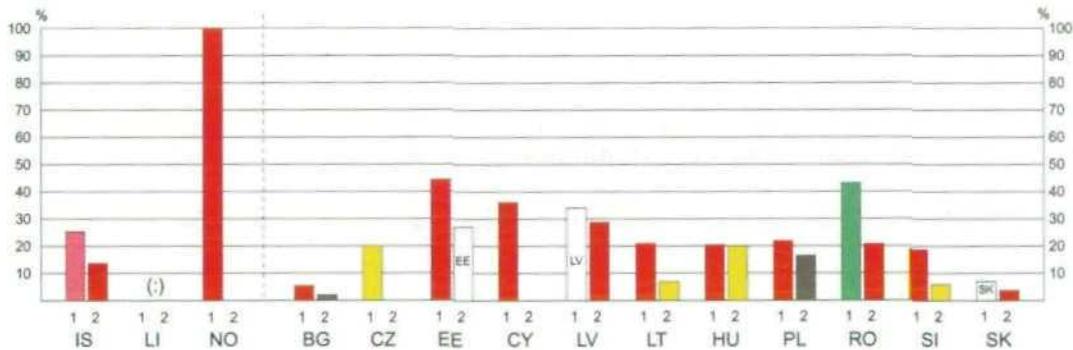
**Gráfico 3.3: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en la Educación Primaria (CINE 1) y porcentaje de alumnos que las estudian, por país. Curso 1996/97.**

**Unión Europea**



**AELC/EEE**

**Países candidatos**



■ DA	■ DE	■ EN	■ FR	■ NL	■ RU	(:)
1	2	(-)				

Fuente: Eurostat.

**Nota explicativa**

Los porcentajes en bruto se pueden encontrar en el anexo de este capítulo.

El gráfico muestra, por país, las dos lenguas más enseñadas en primaria. Aparecen en orden decreciente, de acuerdo con el porcentaje de alumnos que las estudian.

Los porcentajes están calculados sobre el número total de alumnos de primaria (CINE 1) que estudian una lengua extranjera, divididos por el número total de alumnos matriculados en la Educación Primaria, incluyendo los que están en cursos donde la lengua extranjera no forma parte del currículo.

Los casos marginales (menos del 1%) no están representados.

Salvo excepciones, cuando una de las lenguas estatales se enseña en centros en los que no se emplea como lengua de enseñanza, ésta no se considera como lengua extranjera.

**Notas complementarias**

Francia, Austria: 1997/98.

Países Bajos, Portugal: 1995/96.

Liechtenstein: datos nacionales (1996/97); el 20% de los alumnos estudia inglés.

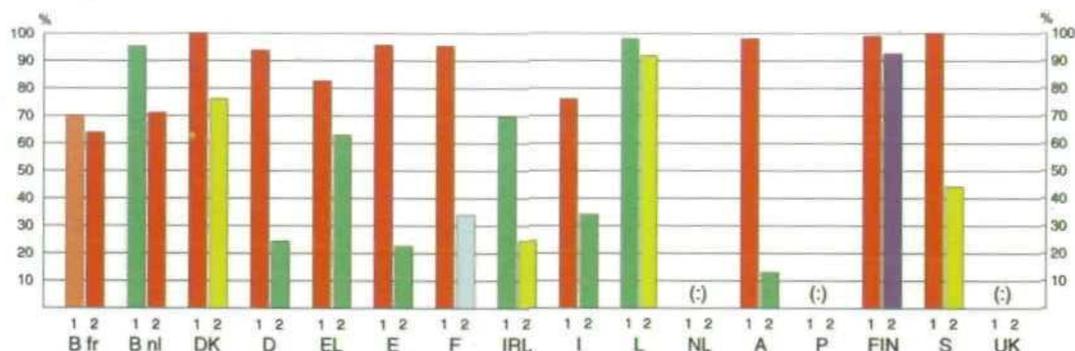
Noruega: 1998/99.

Polonia: Los alumnos del nivel CINE 2 están también incluidos.

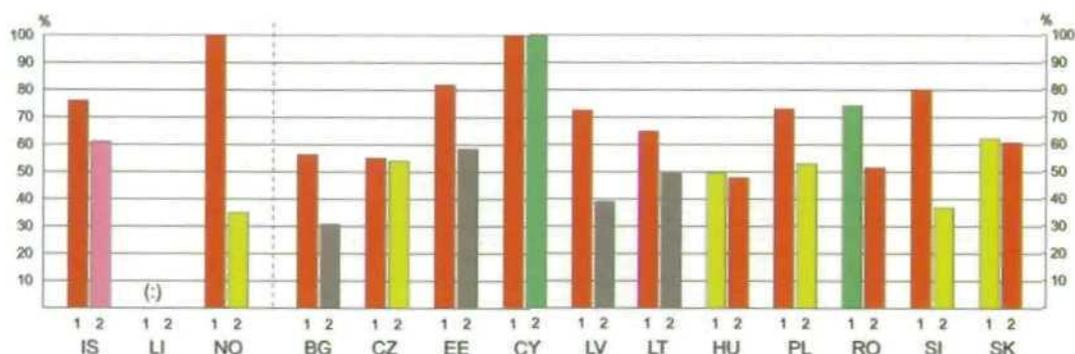
Estonia, Letonia y Eslovaquia: La lengua estatal que se enseña en los centros donde no es la lengua de enseñanza está considerada como lengua extranjera.

**Gráfico 3.4: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en la Educación Secundaria general (CINE 2 y CINE 3) y porcentaje de alumnos que las estudian, por país. Curso 1996/97.**

**Unión Europea**



**AELC/EEE Países candidatos**



ES	DA	DE	EN	FR	NL	SV	RU	(-)
1 Primera lengua extranjera más enseñada				2 Segunda lengua extranjera más enseñada				(-) No es pertinente

Fuente: Eurostat.

**Nota explicativa**

Los porcentajes en bruto se pueden encontrar en el anexo de este capítulo. El gráfico muestra, por país, las dos lenguas más enseñadas en secundaria general. Aparecen en orden decreciente, de acuerdo con el porcentaje de alumnos que las estudian. Los porcentajes se han calculado independientemente de la obligatoriedad de los estudios. Los casos marginales (menos del 1%) no están representados. Salvo excepciones, cuando una de las lenguas estatales se enseña en centros en los que no se emplea como lengua de enseñanza, ésta no se considera como lengua extranjera.

**Notas complementarias**

- Francia:** En el nivel CINE 3, los alumnos de enseñanza tecnológica se incluyen con los de secundaria general.
- Irlanda:** Únicamente se incluyen los alumnos que cursan estudios a tiempo completo.
- Países Bajos:** Según la inspección nacional, el porcentaje de alumnos del VWO, HAVO y MAVO/VBO que eligieron inglés, alemán y francés para el examen nacional fue de 99% en inglés, 41% en alemán y 21% en francés en el año 1999. En 1997, las cifras fueron 93% en inglés, 39% en alemán y 20% en francés.
- Austria:** 1997/98.
- Finlandia:** La lengua estatal que se enseña en los centros donde no es la lengua de enseñanza está considerada como lengua extranjera.
- Suecia:** Únicamente se incluyen los alumnos del nivel CINE 2.
- Liechtenstein:** Datos nacionales (1996/97); el 79% de los alumnos estudia inglés y el 77% francés.
- Noruega:** 1998/99.
- Islandia, Eslovenia:** En el nivel CINE 3, los alumnos de las ramas profesionales están también incluidos.
- República Checa:** Únicamente se incluyen los alumnos que cursan estudios a tiempo completo.
- Polonia:** Únicamente se incluyen los alumnos del nivel CINE 3.

### 3. CARGA LECTIVA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

#### 3.1. CARGA LECTIVA SEMANAL

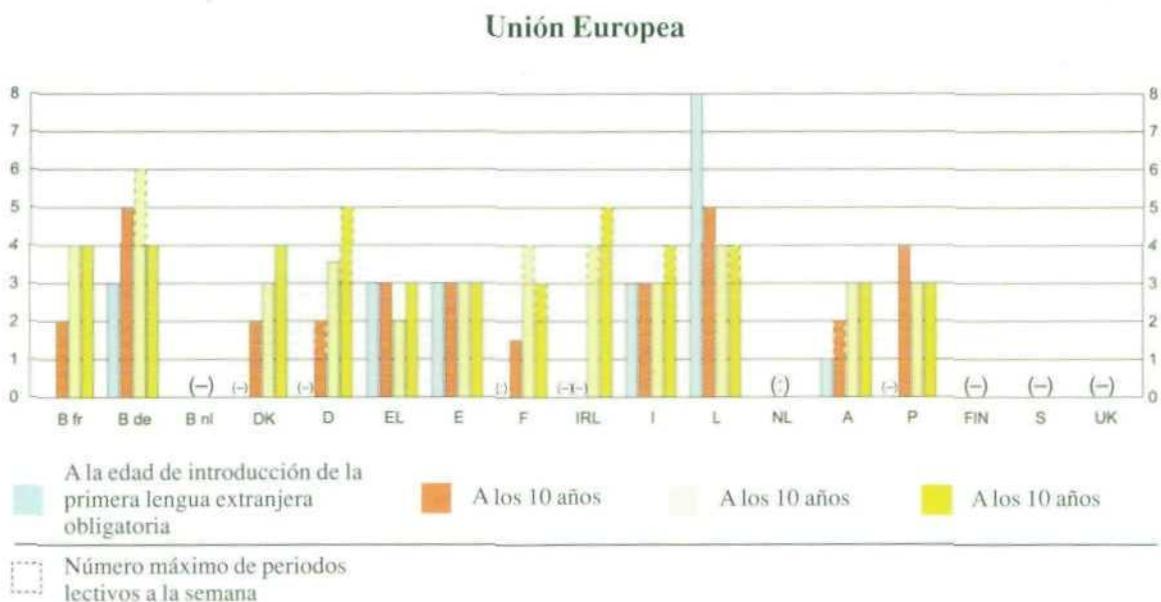
El gráfico 3.5 muestra el número de periodos lectivos semanales de la lengua extranjera en cuatro momentos clave de los estudios de un alumno: a la edad en que comienza a estudiar la primera lengua extranjera obligatoria (antes de los 10 años), durante la enseñanza primaria (a los 10 años), al principio de la secundaria inferior (a los 13 años) y al final de la educación obligatoria o comienzo de la post-obligatoria (a los 16 años). En general, el aprendizaje de la primera lengua extranjera obligatoria tiene lugar durante tres o cuatro periodos lectivos a la semana. Esta cifra puede ser ligeramente inferior durante los primeros años de enseñanza.

El gráfico muestra también que en la mayoría de los países la carga lectiva de las lenguas extranjeras aumenta progresivamente durante los estudios. Es muy poco frecuente que ésta se reduzca cuando los alumnos avanzan en sus estudios. Sin embargo, es el caso de Luxemburgo, donde la carga lectiva semanal del alemán como primera lengua extranjera disminuye en la medida en que se convierte en lengua de enseñanza.

En cierto número de países, la carga lectiva permanece invariable desde los primeros hasta los últimos cursos de la escolaridad. En España, Italia, República Checa, Eslovenia y Rumanía, se dedica el mismo número de periodos lectivos al aprendizaje de una lengua extranjera durante todos los años de estudio (tres periodos en los primeros cuatro países y dos en el último).

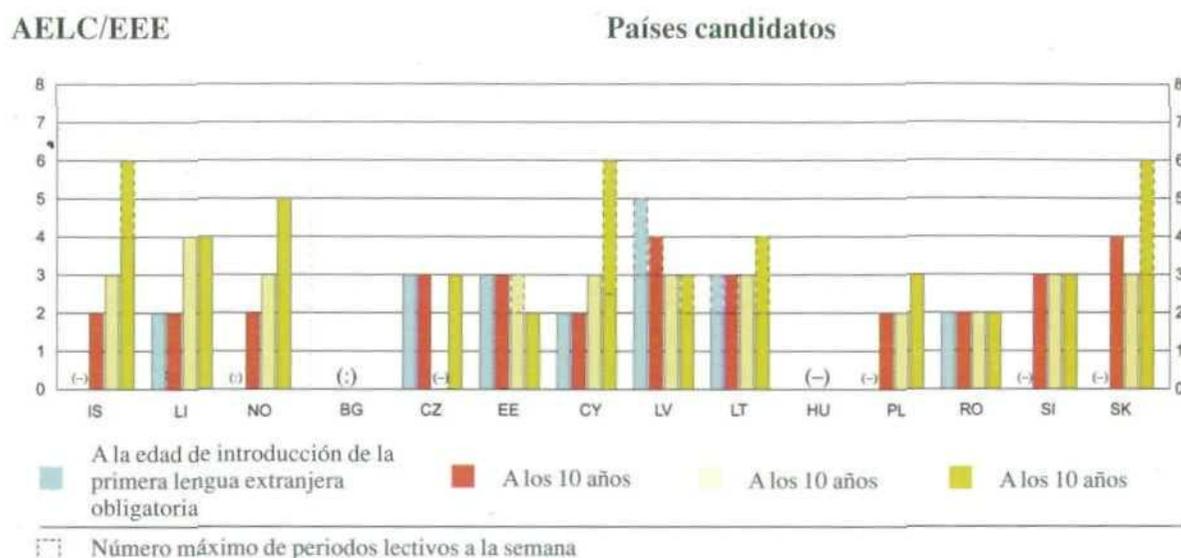
Finalmente, en algunos países, la carga lectiva de las lenguas extranjeras, aunque permanece relativamente estable a través de todos los cursos, suele aumentar (Polonia) o disminuir (Grecia) algo en un momento determinado. Estas variaciones se deben probablemente a los reajustes en los horarios de otras materias del currículo.

Gráfico 3.5: Carga lectiva semanal de la primera lengua extranjera obligatoria. Curso 1998/99.



Fuente: Eurydice

**Gráfico 3.5 (continuación): Carga lectiva semanal de la primera lengua extranjera obligatoria. Curso 1998/99.**



Fuente: Eurydice

**Nota explicativa**

La duración de los periodos lectivos varía de un país a otro: 40 minutos en Islandia; 45 minutos en Dinamarca, Alemania, Grecia, Liechtenstein, República Checa, Estonia, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia; 50 minutos en Bélgica, Luxemburgo, Austria, Portugal y Rumanía; 60 minutos en Francia e Italia. La duración también depende del curso: España (55/60), Chipre y Letonia (40/45), y Lituania (35/45); o del centro, como ocurre en Noruega.

**Notas complementarias**

- Bélgica (B fr):** En la Región de Bruselas-Capital, los alumnos de 10 años tienen cinco periodos lectivos a la semana.
- Bélgica (B nl):** En secundaria, los responsables educativos tienen libertad para establecer su propio currículo y fijar el número de periodos lectivos para cada materia.
- Alemania:** A la edad de 13 años, el promedio se ha calculado incluyendo a todos los tipos de educación en el 8º curso de los estudios.
- Italia:** En el *liceo classico*, cuatro periodos lectivos; en el *liceo scientifico*, tres periodos lectivos en los cursos 1º, 3º y 4º, y cuatro periodos en los cursos 2º y 5º.
- Países Bajos:** En primaria, los centros deciden la carga lectiva para cada materia. En secundaria, existe una carga lectiva mínima que hay que respetar. Los centros pueden decidir cómo aumentar la carga lectiva a lo largo de los estudios.
- Finlandia:** El currículo mínimo define las materias obligatorias y el número mínimo de periodos lectivos por materia durante toda la enseñanza obligatoria (9 años). Los centros tienen libertad para decidir la distribución de las materias y de las clases según la edad de los alumnos.
- Suecia:** La reforma de 1995 establece el número de periodos lectivos para cada materia en la educación obligatoria. Los centros tienen libertad para decidir cuándo introducir las distintas materias y su distribución a lo largo de los nueve años de estudios.
- Reino Unido:** Los centros tienen libertad para decidir la carga lectiva de cada materia siempre que esa carga sea suficiente para satisfacer las exigencias del currículo.
- Islandia, Polonia y Eslovenia:** La barra de color rojo representa el número de periodos lectivos semanales para la primera lengua extranjera obligatoria a los 11 años, en vez de a los 10 años.
- Noruega:** Con respecto al número de periodos lectivos a la edad de introducción de la primera lengua extranjera (antes de los 10 años), se distribuyen 95 periodos a lo largo de cuatro años, es decir, del curso 1º al 4º.
- República Checa:** A la edad de 13 años, a partir del 1º de septiembre de 1998, todas las materias, incluida la lengua extranjera, tienen un horario flexible: los centros pueden decidir la carga lectiva para cada materia. Sin embargo, esa carga debe ser suficiente para satisfacer las exigencias del currículo.
- Hungría:** El currículo mínimo simplemente define el porcentaje máximo y mínimo de la carga lectiva que representa la lengua extranjera en relación con otras áreas de estudio. Dicho porcentaje oscila entre el 11% y el 15% a la edad de 10-12 años; el 9% y el 12% a la edad de 13-14 años; y el 9% y el 13% a la edad de 15-16 años.
- Letonia:** Los datos se refieren a los centros donde el letón es la lengua de enseñanza.
- Rumanía:** El mínimo son dos periodos lectivos a la semana. En la secundaria superior, la lengua extranjera se enseña durante tres o cuatro periodos lectivos semanales en ciertas modalidades de estudio (la literaria).
- Eslovenia:** La nueva estructura única de nueve años de duración (*Osnovna sola*) se está implantando entre los cursos 1999/2000 y 2003/04. Se ha modificado el currículo y, entre otras, contiene las siguientes mejoras: los alumnos de 9 años tienen dos periodos lectivos de lengua extranjera a la semana, los de 10 años tienen tres y a la edad de 13 años, igualmente, tienen tres periodos lectivos semanales.

### 3.2. CARGA LECTIVA ANUAL EN RELACIÓN CON OTRAS MATERIAS

El gráfico 3.6 permite comparar los porcentajes de carga lectiva correspondientes a las lenguas extranjeras, las matemáticas y la lengua materna en tres momentos diferentes de los estudios de los alumnos: a las edades de 10, 13 y 16 años. En algunos países, el aprendizaje de una lengua extranjera no es obligatorio hasta después de los 10 años. Este es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda<sup>1</sup>, Reino Unido, Islandia<sup>2</sup>, Bulgaria, Polonia y Eslovenia. Por lo tanto, no es posible incluir los países mencionados al hacer la comparación a los 10 años.

En unos pocos países, las autoridades educativas centrales otorgan libertad a los centros para decidir la carga lectiva de las materias obligatorias del currículo. Por este motivo, no es posible comparar la carga lectiva de la lengua materna, las matemáticas y la lengua extranjera en el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, Finlandia, Suecia, Reino Unido y Hungría.

A la edad de 10 años, en la mayoría de los países, entre el 6% y el 15% de la carga lectiva se dedica a la enseñanza de la lengua extranjera obligatoria, es decir, esta carga puede llegar a ser en algunos países el doble que en otros. En Austria, el porcentaje es incluso inferior (4%). A la inversa, es mucho más alto en Luxemburgo (40%), donde varias materias se imparte en un idioma extranjero (el francés y el alemán, que son también lenguas oficiales en este país).

En casi todos los demás países, la lengua extranjera tiene menos carga lectiva que las matemáticas o la lengua materna. Además de Luxemburgo, tres países mediterráneos no siguen esta tendencia. En España, Italia y Portugal, el porcentaje de carga lectiva dedicado a la enseñanza de lengua extranjera es el mismo que para las matemáticas.

En la mayoría de los países, la carga lectiva de la lengua extranjera a los 13 años oscila entre el 13% y el 17%. Esto representa un considerable aumento en comparación con el tiempo dedicado a su enseñanza a los 10 años. Fuera de esa franja de edad, las diferencias entre distintos países pueden ser bastante importantes, como entre Polonia (7%) y Alemania (24%) y, de nuevo, Luxemburgo, donde más de la mitad de la carga lectiva total se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En varios países, el porcentaje de la carga lectiva dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras a la edad de 13 años es inferior o igual al de las matemáticas y la lengua materna. Sin embargo, esta situación está menos extendida que a los 10 años. En cierto número de países, la carga lectiva de la lengua extranjera es incluso superior a la de la lengua materna y las matemáticas.

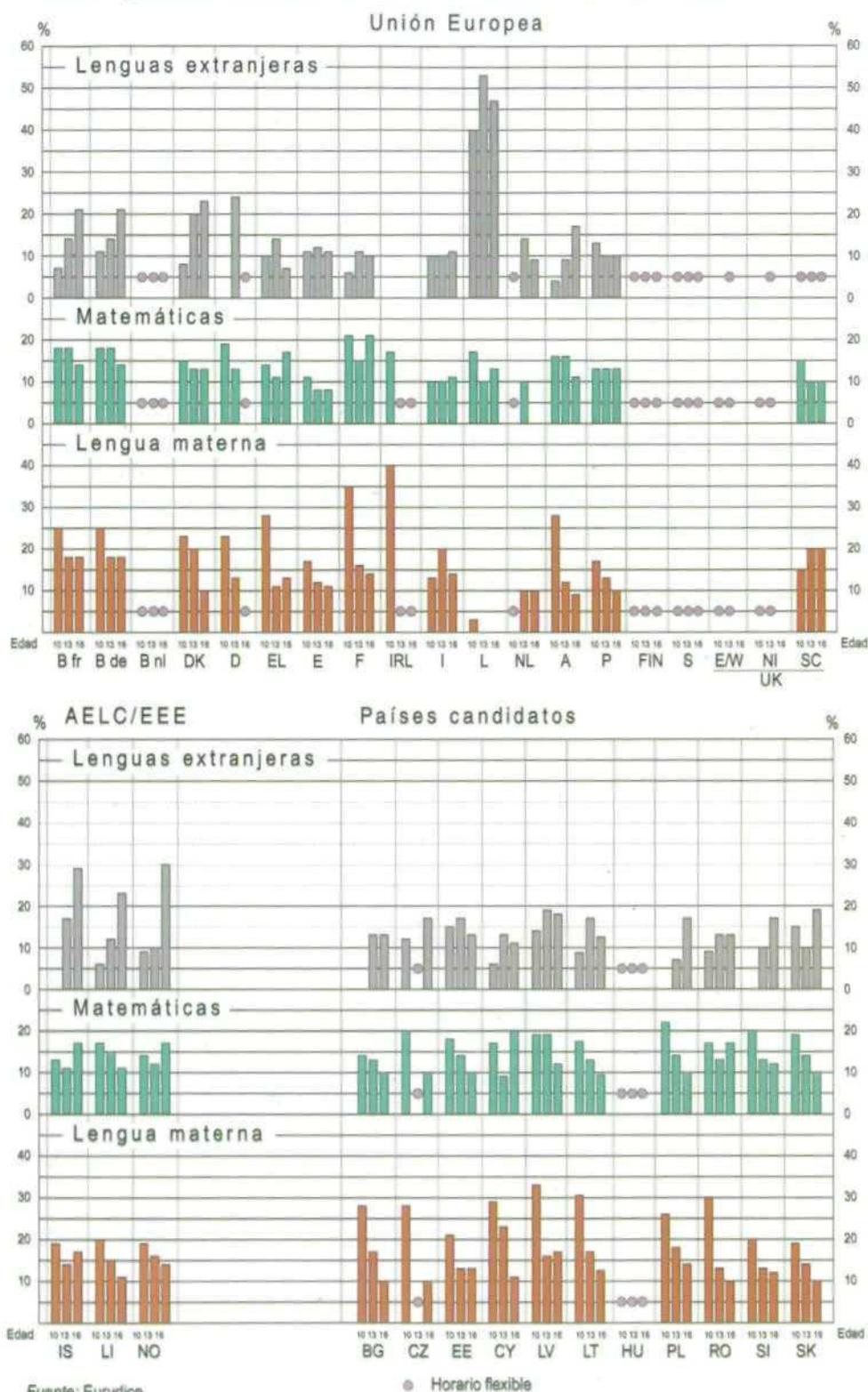
A los 16 años, el porcentaje de la carga lectiva dedicado a la lengua extranjera oscila entre el 10% y el 23% en la mayoría de los países. De nuevo la diferencia puede llegar a ser el doble. Dos países, los Países Bajos y Grecia, muestran porcentajes inferiores (el 9% y el 7% respectivamente). Islandia, Noruega y Luxemburgo, a su vez, presentan porcentajes considerablemente más altos (29%, 30% y 47% respectivamente).

A esta edad, en la mayoría de los países, el porcentaje dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras es superior o igual al que se dedica a las matemáticas o a la lengua materna.

1. No existe enseñanza de lengua extranjera obligatoria. Sin embargo, el inglés y el irlandés (gaélico) se enseñan a todos los alumnos.

2. La enseñanza de una lengua extranjera (el inglés) se ha generalizado para todos los alumnos de 10 años desde el curso 1999/2000.

**Gráfico 3.6: Carga lectiva anual mínima recomendada para la enseñanza de lenguas extranjeras, matemáticas y lengua materna en relación con el porcentaje total del conjunto de las materias a las edades de 10, 13 y 16 años. Curso 1998/99.**



**Nota explicativa**

La carga lectiva de las lenguas extranjeras también se puede incluir en la categoría de optativas obligatorias, que no aparece en este gráfico. Los datos correspondientes a esta categoría, así como otros datos en bruto de este gráfico se pueden encontrar en el anexo de este capítulo.

**Nota complementaria**

Ver el anexo de este capítulo.

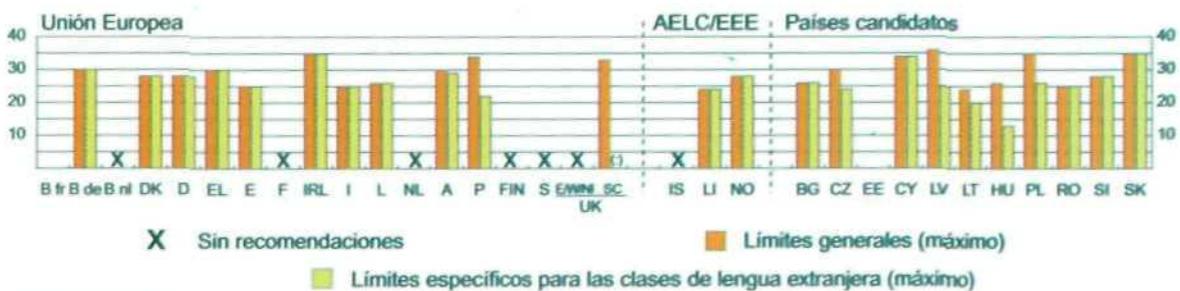
#### 4. NÚMERO DE ALUMNOS EN LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA

En la mayoría de los países, las recomendaciones oficiales indican el número máximo y/o mínimo de alumnos por clase o grupo. Las normas con respecto a esta cifra varían significativamente de un país a otro pero no sobrepasan los 36 alumnos por clase. La mayor parte de los países recomiendan el mismo número en primaria y en secundaria inferior. Cuando existe variación, el número suele ser más alto en secundaria (con la excepción de la Comunidad germanoparlante de Bélgica y Eslovaquia donde es más bajo).

En general, las indicaciones con respecto al tamaño de las clases no diferencian entre las distintas materias del currículo. En otras palabras, las mismas normas se aplican a las clases de matemáticas o de lengua extranjera. Sin embargo, un pequeño grupo de países regula específicamente la distribución de los alumnos para las clases de lengua extranjera.

En primaria, el número máximo de alumnos en las clases de lengua extranjera es menor que en otras materias en Austria, Portugal, República Checa, Letonia, Lituania, Hungría y Polonia. El tamaño de la clase de lengua puede ser de unos pocos alumnos menos que en el resto de las clases, a veces, incluso la mitad como en Hungría (26 = límite general, 13 = límite específico).

Gráfico 3.7: Prescripción o recomendaciones con respecto al número máximo de alumnos en primaria. Curso 1998/99.



Fuente: Eurydice.

En secundaria inferior, Austria, dentro la Unión Europea, y los países candidatos, en particular, tienen normativa específica con respecto al número de alumnos. La República Checa, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia y Eslovaquia tienen límites específicos para el tamaño de las clases en secundaria.

**Gráfico 3.8: Prescripción o recomendaciones con respecto al número máximo de alumnos en secundaria general inferior. Curso 1998/99.**



Fuente: Eurydice.

**Notas complementarias**

**Alemania:** Los límites en el tamaño de las clases varían en los distintos *Länder*.

**Irlanda:** El tamaño de la clase en los centros de primaria no sobrepasa los 29 alumnos en las zonas menos privilegiadas.

**Reino Unido (SC):** 33 alumnos en los dos primeros años de la secundaria inferior, disminuyendo a 30 en los dos últimos años. Se recomienda un máximo de 20 alumnos para aquellas materias de carácter práctico.

**Bulgaria:** En teoría, no hay normas específicas para las lenguas extranjeras. En términos generales, las clases de lengua son más pequeñas.

**Eslovaquia:** En secundaria inferior, las normas generales se refieren únicamente a la lengua materna y a las matemáticas.

## 5. INICIATIVAS ESPECIALES: INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS ENTRE ALUMNOS

Este apartado presenta algunas características de tipo organizativo y educativo de los intercambios entre grupos de alumnos de países europeos. Los intercambios tienen una finalidad lingüística y cultural. Normalmente, ofrecen a los alumnos la oportunidad de compartir durante algún tiempo la vida diaria de la familia que les recibe en el país anfitrión. Únicamente se incluyen los intercambios realizados a iniciativa de los centros y de las autoridades educativas locales o centrales. No se mencionan las acciones gestionadas y financiadas por los programas de intercambio internacionales y europeos. Éstas se analizan de forma separada en el capítulo seis. Tampoco se incluyen los intercambios organizados por asociaciones privadas que reciben un pago por sus servicios.

Todos los países poseen normativa o recomendaciones acerca de las actividades de intercambio de alumnos. Pueden ser más o menos detalladas y afectar a un número mayor o menor de aspectos relacionados con los intercambios. Estos aspectos, objeto del presente análisis comparado e incluidos en la normativa, son los relativos a la gestión de los intercambios, sus características organizativas (nivel educativo, duración del intercambio, selección de los alumnos y/o los centros) y sus características pedagógicas (lenguas, existencia y características de la preparación previa de los alumnos/profesores).

### 5.1. GESTIÓN DE LOS INTERCAMBIOS

En todos los países existen intercambios de grupos de alumnos organizados por los centros y por las autoridades locales o centrales. La gestión y la organización de gran parte de ellos se llevan a cabo localmente, es decir, por los centros, apoyados en ciertos casos por las autoridades locales y/o educativas. En este nivel, los intercambios normalmente se originan a través de contactos personales de profesores con sus colegas de otros países, así como a través de programas de hermanamiento entre ciudades. Para poder contactar con centros de otros países, algunos centros recurren a los departamentos culturales de las embajadas o a agencias de viaje especializadas.

Además de los programas de intercambio iniciados y gestionados localmente, existen otros de ámbito nacional. Por ejemplo, en los Países Bajos, hay organismos nacionales como la *Europees Platform* que organizan intercambios de alumnos. En los países nórdicos, el programa *Nordplus Junior*, gestionado por el *Nordic Council of Ministers*, se creó en 1989 y ofrece un marco para las actividades de intercambio entre estos países.

### 5.2. CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS

La gran mayoría de los programas de intercambio afectan esencialmente a los alumnos de secundaria. En los Países Bajos y Bélgica (con intercambios entre las Comunidades) también existen estas actividades en primaria.

En secundaria, la mayoría de los intercambios duran entre una y dos semanas. Sin embargo, algunos países difieren de esta tendencia general. En Alemania, pueden durar hasta cuatro semanas. Dentro del marco del programa *Nordplus*, la mayoría de los alumnos de los países nórdicos pasan alrededor de dos semanas en el país extranjero, aunque unos pocos alumnos prolongan su estancia hasta un máximo de ocho semanas.

Puesto que los intercambios están principalmente gestionados y organizados por los centros, son éstos los que deciden si debe haber una selección previa, en cuyo caso fijan los criterios de selección. Por el contrario, cuando se gestionan los intercambios en el nivel nacional o internacional, los organismos estatales o no gubernamentales encargados de su organización seleccionan los centros de acuerdo con los criterios establecidos por ellos mismos. Este es el caso de la *Europees Platform* en los Países Bajos y del *Nordic Council of Ministers* en los países nórdicos.

### 5.3. CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS

Las lenguas a las que afectan estas actividades son el inglés, alemán y francés. También se incluye el español en los Países Bajos y en la Comunidad francesa de Bélgica. Este último país también menciona la existencia de actividades dentro del marco de las clases de italiano. En los intercambios entre los países nórdicos, las principales lenguas implicadas son el danés, sueco y noruego.

Los propios profesores a menudo se encargan de preparar a los alumnos para las actividades de intercambio. Esta preparación varía enormemente de un país a otro. Puede incluir reuniones con los alumnos para informarles acerca de lo que van a realizar, de proyectos de investigación en el país anfitrión o para que se pongan en contacto por correo con las personas que los van a recibir en el otro país. En la mayoría de los países la única preparación que reciben los profesores es la que organizan sus propios centros, aunque en algunos casos se ofrece formación permanente en estas actividades de intercambio. Esto ocurre en la República Checa. En Polonia, los profesores que participan en los intercambios necesitan una titulación especial, la de líder de grupo turístico. En los Países Bajos, la *Europees Platform* organiza reuniones preparatorias para los profesores.

## ANEXOS

### Guía para la lectura de los gráficos

#### A. Las lenguas extranjeras forman parte del currículo mínimo

**Naranja:** lengua extranjera como materia obligatoria.

Las lenguas extranjeras forman parte de las materias obligatorias que componen el currículo mínimo elaborado por las autoridades educativas centrales. Todos los alumnos las tienen que estudiar.

**Azul:** lengua extranjera como una de las materias optativas obligatorias del currículo.

En los currículos mínimos, elaborados centralmente, los alumnos tienen que elegir un cierto número de materias de entre las ofrecidas por el centro. Con respecto a las lenguas extranjeras, se pueden presentar dos situaciones:

- 1) El centro está obligado a ofrecer al menos una lengua extranjera entre otras materias optativas obligatorias del currículo (**azul oscuro**).

Esta situación se puede describir como **sistema de optativas dentro de un currículo obligatorio cerrado**, puesto que las materias que tienen carácter optativo están ya determinadas por el currículo mínimo.

- 2) El centro tiene libertad, si así lo desea, para incluir una lengua extranjera entre las materias optativas del currículo (**azul claro**).

Esta situación se puede describir como **sistema de optativas dentro de un currículo obligatorio abierto**, puesto que los centros deciden las materias que forman parte del currículo como optativas obligatorias.

Se debe distinguir entre las materias optativas obligatorias y las optativas voluntarias, que no aparecen en estos gráficos. Una materia optativa voluntaria es la que se ofrece además del currículo mínimo y que el alumno no tiene obligación de cursar.

**Amarillo:** lengua extranjera dependiendo del tipo de enseñanza y del área de estudio.

Dependiendo del área de estudio o del tipo de enseñanza general que cursen, los alumnos pueden tener que estudiar lenguas extranjeras. El currículo mínimo de las distintas áreas de estudio o ti-

pos de enseñanza puede incluir a las lenguas extranjeras como materias obligatorias, como optativas obligatorias o como materias que los alumnos eligen voluntariamente para completar sus currículos (modelo de currículo flexible).

La barra amarilla indica que la enseñanza de lenguas extranjeras varía en función del área de estudio y/o del tipo de educación que se siga. Cuando la enseñanza de lenguas extranjeras es común a todos, se representa por una o más barras por encima de la amarilla.

Las posibilidades de enseñanza de las lenguas extranjeras en las distintas áreas de estudio o tipos de enseñanza general están desglosadas de forma detallada. Esto permite resaltar las diferentes características de cada área de estudio o tipo de enseñanza, así como lo que tienen en común. Se centra específicamente en un momento determinado de los estudios y se debe leer de manera separada del resto del gráfico, puesto que representa todas las situaciones posibles de la lengua extranjera en ese momento.

## **B. Las lenguas extranjeras no forman parte del currículo mínimo (dos posibilidades)**

**Verde:** lengua extranjera en el marco de un proyecto piloto.

La lengua extranjera se enseña como parte de un proyecto experimental de duración limitada, establecido y financiado, al menos en parte, por el gobierno (o las autoridades responsables de la educación). Las autoridades que organizan el proyecto deciden cuántos y qué centros van a participar y la edad de los alumnos a los que afecta. Estos proyectos están sujetos a una evaluación sistemática.

**Malva:** lengua extranjera en el marco de la autonomía curricular del centro.

Esta situación se da cuando los centros tienen capacidad de decisión en la elaboración del currículo. Además de las materias incluidas en el currículo mínimo, los centros tienen libertad para imponer a todos los alumnos el aprendizaje de una lengua extranjera o permitirles elegir entre varias materias, una de las cuales es la lengua extranjera. Por lo tanto, este sistema se puede describir como sistema complementario obligatorio abierto.

## **C. Convenciones**

**Barra de líneas discontinuas:** centros/grupos especializados en lenguas extranjeras.

Estos centros/grupos ofrecen enseñanza especializada de lenguas extranjeras. Están gestionados y financiados por el ministerio de educación del país, el cual reconoce esa especialización. Dependiendo de sus características particulares, se pueden distinguir dos tipos:

- Los centros/grupos que ofrecen el currículo mínimo completo al mismo tiempo que la enseñanza especializada de una lengua extranjera, mediante su empleo como lengua de enseñanza de algunas materias (centros/grupos bilingües) y/o que imponen otras lenguas y/o que les dedican mayor número de horas lectivas que los centros/grupos no especializados.
- Centros que pertenecen a un sistema paralelo al ordinario, que no ofrece el currículo mínimo sino que enseñan un número mayor o menor de lenguas y que conduce a la obtención de un certificado.

La existencia de un proceso de selección para acceder a estos centros se representa por una línea roja vertical.

Trama: lengua extranjera en proceso de introducción (como materia obligatoria o como optativa obligatoria del currículo).

En algunos países, la obligación de enseñar una lengua extranjera en un nivel determinado ha sido consecuencia de una reforma reciente. Como su introducción no se puede efectuar inmediatamente en todos los centros, existe un periodo transitorio para que se adapten a las exigencias de la nueva situación. Como consecuencia, la enseñanza de la lengua extranjera se extiende de forma gradual a todos los centros.

**Números:** 0, 1, 2, 3

Los números que aparecen en las barras se refieren al número de lenguas extranjeras incluidas como materias obligatorias en el currículo mínimo (barra naranja), o al número mínimo de lenguas que se tienen que ofrecer como optativas obligatorias del currículo (barra azul oscuro). En el último caso, los alumnos pueden elegir si estudian esas lenguas.

Este número se indica únicamente para las lenguas obligatorias u optativas obligatorias del currículo mínimo. Sin embargo, si el centro tiene libertad para incluir las lenguas extranjeras en el currículo (barra azul claro), el número no aparece.

En la barra amarilla, dos números separados por un guión indican el número máximo y mínimo de lenguas que se estudian (o que se incluyen como optativas obligatorias del currículo) en esas áreas de estudio o tipo de educación, además de las que estudian todos (representadas por las barras encima de la amarilla). Por ejemplo, la escala 0-3 en una barra amarilla indica que, dependiendo del área de estudio o del tipo de educación, los alumnos pueden no estudiar ninguna o estudiar tres lenguas extranjeras **además** de las que estudian todos los alumnos de ese nivel, independientemente del área o de los estudios elegidos. La situación de cada área de estudio o tipo de educación se describe en el gráfico que aparece ampliado en detalle.

[ : lengua extranjera (como materia obligatoria u optativa obligatoria) cuya edad de comienzo no se especifica.

Este símbolo indica que las autoridades educativas no imponen una edad de comienzo para la enseñanza de una lengua como materia obligatoria o como optativa obligatoria, sino que se limitan a establecer objetivos que se han de alcanzar en un nivel determinado. Los centros pueden decidir en qué momento debe comenzar su estudio.

**Línea roja horizontal:** la duración de la enseñanza obligatoria (a tiempo completo o parcial) se representa por una línea roja horizontal que indica las edades que comprende.

Datos estadísticos

Gráfico 3.3: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en la Educación Primaria (CINE 1) y porcentaje de alumnos que las estudian, por país. Curso 1996/97.

	Unión Europea															
	B fr	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
1ª lengua extranjera	NL 15	FR 33	EN 32	EN 8	EN 47	EN 71	EN 33		EN 36	DE 100	EN 25	EN 56	EN 93	EN 63	EN 74	(:)
2ª lengua extranjera	EN 1			FR 3		FR 2	DE 7	(-)	FR 6	FR 82		FR 1	FR 21	DE 8	DE 5	(:)
	AELC/EEE			Países candidatos												
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK		
1ª lengua extranjera	DA 25	(:)	EN 100		EN 5	DE 20	EN 44	EN 36	LV 34	EN 21	EN 21	EN 22	FR 43	EN 19	SK 7	
2ª lengua extranjera	EN 14				RU 2		EE 27		EN 29	DE 7	DE 20	RU 16	EN 21	DE 6	EN 4	

*Fuente:* Eurostat, UOE.

**Nota explicativa**

Se presentan, por país, las dos lenguas más enseñadas en primaria. Aparecen en orden decreciente en función del porcentaje de alumnos que las estudian. Los casos marginales (menos del 1%) no están representados. Salvo excepciones, cuando una de las lenguas estatales se enseña en centros en los que no se emplea como lengua de enseñanza, ésta no se considera como lengua extranjera. Los porcentajes están calculados sobre el número total de alumnos de primaria (CINE 1) que estudian una lengua extranjera, divididos por el número total de alumnos matriculados en la Educación Primaria, incluidos los que están en cursos donde la lengua extranjera no forma parte del currículo.

Gráfico 3.4: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en la Educación Secundaria general (CINE 2 y CINE 3) y porcentaje de alumnos que las estudian, por país. Curso 1996/97

	Unión Europea															
	B fr	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
1ª lengua extranjera	NL 70	FR 95	EN 100	EN 94	EN 83	EN 96	EN 95	FR 70	EN 76	FR 98	(:)	EN 98		EN 99	EN 100	(:)
2ª lengua extranjera	EN 64	EN 71	DE 76	FR 24	FR 63	FR 23	ES 34	DE 25	FR 34	DE 92		FR 13	(:)	SV 93	DE 44	(:)
	AELC/EEE			Países candidatos												
	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	PL	RO	SI	SK		
1ª lengua extranjera	EN 76	(:)	EN 100		EN 56	EN 55	EN 82	EN 100	EN 73	EN 65	DE 48	EN 73	FR 74	EN 80	DE 62	
2ª lengua extranjera	DA 61		DE 35		RU 31	DE 54	RU 58	FR 100	RU 39	RU 49	EN 47	DE 53	EN 52	DE 37	EN 61	

*Fuente:* Eurostat, UOE.

**Nota explicativa**

El gráfico muestra, por país, las dos lenguas más enseñadas en secundaria general. Aparecen en orden decreciente, de acuerdo con el porcentaje de alumnos que las estudian. Los casos marginales (menos del 1%) no están representados. Los porcentajes se han calculado independientemente de la obligatoriedad de los estudios. Salvo excepciones, cuando una de las lenguas estatales se enseña en centros en los que no se emplea como lengua de enseñanza, ésta no se considera como lengua extranjera.

**Gráfico 3.6: Carga lectiva anual mínima recomendada para la enseñanza de lenguas extranjeras, matemáticas y lengua materna a la edad de 10 años. Curso 1998/99.**

	LENGUA MATERNA		MATEMÁTICAS		LENGUAS EXTRANJERAS		TOTAL	
<b>Unión Europea</b>								
B fr	212	25%	152	18%	61	7%	848	100%
B de	212	25%	151	18%	90	11%	850	100%
B nl					849	100%		
DK	180	23%	120	15%	60	8%	780	100%
D	164	23%	135	19%		713	100%	
EL	211	28%	105	14	79	10%	761	100%
E	138	17%	85	11%	85	11%	810	100%
F	293	35%	179	21%	47	6%	845	100%
IRL	342	40%	145	17%		854	100%	
I	121	13%	90	10%	90	10%	900	100%
L	29	3%	159	17%	374	40%	936	100%
NL				1 000	100%			
A	210	28%	120	16%	30	4%	750	100%
P	146	17%	117	13%	117	13%	875	100%
FIN							656	100%
S								100%
UK (E/W)							893	100%
UK (NI)							855	100%
UK (SC)	143	15%	143	15%		950	100%	
<b>AELC/EEE</b>								
IS	136	19%	91	13%		703	100%	
LI	180	20%	149	17%	58	6%	900	100%
NO	147	19%	109	14%	67	9%	770	100%
<b>Países candidatos</b>								
BG	152	28%	76	14%		551	100%	
CZ	207	28%	148	20%	89	12%	739	100%
EE	138	21%	118	18%	98	15%	656	100%
CY	225	29%	135	17%	45	6%	789	100%
LV	163	33%	93	19%	70	14%	490	100%
LT	179	31%	102	17%	51	9%	586	100%
HU							624	100%
PL	166	26%	138	22%			635	100%
RO	198	30%	114	17%	57	9%	652	100%
SI	131	20%	131	20%			661	100%
SK	144	19%	144	19%	115	15%	749	100%

Fuente: Eurydice.

**Notas complementarias**

**Alemania:** La información que se presenta corresponde a los alumnos de 9 años de edad, para los que no es obligatorio aprender una lengua extranjera. En algunos *Länder*, los alumnos de 9 años pueden cursar una lengua extranjera como materia independiente. En otros *Länder*, el aprendizaje de una lengua extranjera se integra con las demás materias.

**España:** En las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales (la lengua de la Comunidad y el castellano) la proporción del horario flexible es el 45%, lo que permite aumentar el número de horas dedicadas a la segunda lengua oficial.

**Irlanda:** La materia "lengua materna" hace referencia al inglés y al irlandés. A partir de 1999/2000, la distribución del horario entre estas dos lenguas refleja su situación como primera o segunda lengua en los centros.

**Finlandia:** El currículo mínimo establece las materias obligatorias y el número mínimo de periodos lectivos por materia durante toda la educación obligatoria (nueve cursos). Los centros pueden decidir cuándo se introduce una materia y cómo se distribuyen las materias a lo largo de la educación obligatoria.

**Suecia:** Los centros tienen libertad para decidir cuándo se introduce una materia y cómo se distribuyen los periodos lectivos a lo largo de los nueve cursos de la *grundskola*, siempre que se asegure que los alumnos alcanzan ciertos objetivos al final de los cursos 5º y 9º.

**Reino Unido:** Los centros tienen libertad, hasta cierto punto, para decidir la carga lectiva que desean dedicar a ciertas materias.

**Reino Unido (E):** No existen recomendaciones sobre la distribución del horario lectivo entre las distintas materias. La única excepción es la recomendación (septiembre de 1998) de dedicar una hora diaria a la lectura y escritura.

**Reino Unido (E/W):** La información se basa en la carga lectiva semanal mínima recomendada. En la mayoría de los centros, el horario lectivo es superior al mínimo recomendado.

**Reino Unido (SC):** El *Scottish Executive* establece el currículo de los centros de primaria. Se especifican cinco grandes áreas con su correspondiente horario. Esto aparece indicado en las 5-14, *national guidelines*. El horario lectivo dedicado a las lenguas extranjeras procede de la materia de lengua materna, al cual se añade parte del horario flexible.

**Estonia:** La información sobre las horas lectivas corresponde a los alumnos que hablan estonio. Los alumnos cuya lengua materna no es el estonio tienen un horario que incluye más horas dedicadas al estonio como lengua extranjera

**Lituania:** Dependiendo de la elección del centro o de las necesidades específicas de la clase, uno de los 23 periodos semanales, procedente del horario flexible, se dedica a la lengua materna, una lengua extranjera, matemáticas o educación física.

**Hungría:** Dentro de ciertos límites, los centros pueden decidir cómo distribuir el horario lectivo entre las distintas materias.

**Gráfico 3.6: Carga lectiva anual mínima recomendada para la enseñanza de lenguas extranjeras, matemáticas y lengua materna a la edad de 13 años en la enseñanza secundaria general inferior. Curso 1998/99.**  
(continuación)

	LENGUA MATERNA		MATEMÁTICAS		LENGUAS EXTRANJERAS		OPTATIVAS OBLIGATORIAS		TOTAL		
<b>Unión Europea</b>											
<b>B fr</b>	<b>B de</b>	152	18%	152	18%	121	14%	121	14%	849	100%
<b>B nl</b>										849	100%
<b>DK</b>		180	20%	120	13%	180	20%			900	100%
<b>D</b>		114	13%	114	13%	210	24%			874	100%
<b>EL</b>		105	11%	105	11%	131	14%			923	100%
<b>E</b>		105	12%	70	8%	105	12%			866	100%
<b>F</b>		153	16%	136	15%	102	11%	68	7%	935	100%
<b>IRL</b>										1 074	100%
<b>I</b>		187	20%	93	10%	93	10%			933	100%
<b>L</b>			90	10%	480	53%				900	100%
<b>NL</b>		111	10%	111	10%	144	14%	233	22%	1 067	100%
<b>A</b>		120	12%	165	16%	90	9%			1 020	100%
<b>P</b>		117	13%	117	13%	87	10%	87	10%	874	100%
<b>FIN</b>										855	100%
<b>S</b>										807	100%
<b>UK (E/W)</b>										912	100%
<b>UK (NI)</b>										855	100%
<b>UK (SC)</b>		209	20%	105	10%					1 045	100%
<b>AELC/EEE</b>											
<b>IS</b>		113	14%	90	11%	136	17%			793	100%
<b>LI</b>		150	15%	150	15%	120	12%			1 020	100%
<b>NO</b>		133	16%	105	12%	86	10%	76	9%	855	100%
<b>Países candidatos</b>											
<b>BG</b>		128	17%	102	13%	102	13%			765	100%
<b>CZ</b>										887	100%
<b>EE</b>		102	13%	110	14%	134	17%	24	3%	787	100%
<b>CY</b>		198	23%	74	9%	111	13%			866	100%
<b>LV</b>		117	16%	140	19%	140	19%			724	100%
<b>LT</b>		146	17%	117	13%	146	17%			878	100%
<b>HU</b>										694	100%
<b>PL</b>		138	18%	110	14%	55	7%			772	100%
<b>RO</b>		113	13%	113	13%	113	13%	28	3%	878	100%
<b>SI</b>		99	13%	99	13%	79	10%	37	5%	783	100%
<b>SK</b>		115	14%	115	14%	86	10%	29	3%	835	100%

Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

**Bélgica (B fr):** La carga lectiva para matemáticas y lengua extranjera corresponde al número mínimo de horas lectivas, las cuales el alumno puede completar dependiendo de las optativas que elija. Este número puede cuadruplicarse al añadirle las optativas.

**Bélgica (B nl):** En secundaria, las autoridades responsables tienen libertad para desarrollar su propio currículo y distribuir el número de periodos lectivos para cada materia.

**Dinamarca:** La distribución de horas lectivas para cada materia la establece el ministerio basándose en un cálculo de 30 periodos semanales. Sin embargo, en la práctica, los municipios y los centros deciden el número máximo y mínimo de horas semanales.

**Alemania:** El número anual de horas para cada materia es un promedio basado en las horas lectivas semanales de una clase de 8º curso en los distintos tipos de enseñanza de los *Länder*.

**España:** En las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales (la lengua de la Comunidad y el castellano) la proporción del horario flexible es el 45%, lo que permite aumentar el número de horas dedicadas a la segunda lengua oficial.

**Irlanda:** Los currículos y las directrices otorgan total autonomía a los centros para determinar el número de horas lectivas de cada materia. La lengua materna incluye inglés e irlandés.

**Países Bajos:** Entre las optativas obligatorias se incluye el griego y el latín (en el *VWO*) y una tercera lengua extranjera (en el *HAVO* y el *VWO*).

**Austria:** Corresponde al 4º curso de la *Hauptschule*. En la *allgemeinbildende höhere Schule*, la carga lectiva anual es de 120 hora para la lengua materna, 90 para la lengua extranjera y 120 para las matemáticas.

**Finlandia:** El currículo mínimo establece las materias comunes y el número mínimo de periodos lectivos por materia durante toda la educación obligatoria (nueve años). Los centros pueden decidir cuándo se introduce una materia y cómo se distribuyen las materias a lo largo de la educación obligatoria.

**Suecia:** Los centros tienen libertad para decidir cuándo se introduce una materia y cómo se distribuyen los periodos lectivos a lo largo de los nueve cursos de la *grundskola*, siempre que se asegure que los alumnos alcanzan ciertos objetivos al final de los cursos 5º y 9º.

**Reino Unido:** Los centros tienen libertad, hasta cierto punto, para decidir la carga lectiva que desean dedicar a ciertas materias.

**Reino Unido (E/W):** La información se basa en la carga lectiva semanal mínima recomendada. En la mayoría de los centros, el horario lectivo es superior al mínimo recomendado.

**Reino Unido (SC):** El currículo de los centros de secundaria aparece indicado en las 5-14, *national guidelines*. El horario lectivo dedicado a las lenguas extranjeras procede de la materia de lengua materna, al cual se añade parte del horario flexible.

**Noruega:** Las 76 horas de las materias optativas pueden dedicarse al estudio de otra lengua extranjera o a la elaboración de trabajos prácticos. Además, los alumnos pueden elegir noruego o inglés a nivel avanzado.

**República Checa:** Desde el 1º de septiembre de 1998, todas las materias, incluyendo las lenguas extranjeras, tienen horario flexible. Los centros tienen libertad para decidir la carga lectiva de cada materia, pero ésta debe ser suficiente para cumplir con las exigencias del currículo.

**Estonia:** La información sobre el horario lectivo de cada materia corresponde a los alumnos que hablan estonio. Los alumnos cuya lengua materna no es el estonio tienen un horario con más horas dedicadas a las lenguas extranjeras.

**Lituania:** Dependiendo de la elección del centro o de las necesidades específicas de la clase, dos de los 30 periodos semanales se dedican a la lengua materna, una lengua extranjera, matemáticas o educación física.

**Hungría:** El currículo establece las materias que se han de enseñar y los centros tienen libertad para decidir la distribución de las horas lectivas entre las distintas materias, siempre que respeten los máximos y los mínimos.

**Gráfico 3.6:** Carga lectiva anual mínima recomendada para la enseñanza de lenguas extranjeras, matemáticas y lengua materna a la edad de 16 años en la modalidad de ciencias de la enseñanza secundaria general superior. Curso 1998/99.

		LENGUA MATERNA		MATEMÁTICAS		LENGUAS EXTRANJERAS		OPTATIVAS OBLIGATORIAS		TOTAL	
<b>Unión Europea</b>											
<b>B fr</b>	<b>B de</b>	152	18%	121	14%	182	21%	30	4%	850	100%
<b>B nl</b>											
<b>DK</b>		90	10%	120	13%	210	23%			930	100%
<b>D</b>								282	33%	846	100%
<b>EL</b>		105	13%	131	17%	53	7%			788	100%
<b>E</b>		105	11%	70	8%	105	11%	70	8%	931	100%
<b>F</b>		132	14%	198	21%	99	10%	99	10%	957	100%
<b>IRL</b>										1 002	100%
<b>I</b>		133	14%	100	11%	100	11%			933	100%
<b>L</b>				120	13%	420	47%	30	3%	900	100%
<b>NL</b>		100	10%			89	9%	734	73%	1 000	100%
<b>A</b>		90	9%	120	11%	180	17%	90	9%	1 050	100%
<b>P</b>		80	10%	107	13%	80	10%			800	100%
<b>FIN</b>										812	100%
<b>S</b>										712	100%
<b>UK (E/W)</b>										N/A	
<b>UK (NI)</b>										N/A	
<b>UK (SC)</b>		209	20%	105	10%					1 045	100%
<b>AELC/EEE</b>											
<b>IS</b>		116	17%	116	17%	193	29%			677	100%
<b>LI</b>		120	11%	120	11%	240	23%			1 060	100%
<b>NO</b>		119	14%	147	17%	265	30%			855	100%
<b>Países candidatos</b>											
<b>BG</b>		81	10%	81	10%	108	13%	135	16%	837	100%
<b>CZ</b>		87	10%	87	10%	148	17%			887	100%
<b>EE</b>		119	13%	92	10%	119	13%	165	18%	919	100%
<b>CY</b>		98	11%	172	20%	98	11%	49	6%	861	100%
<b>LV</b>		117	17%	93	12%	140	18%	39	6%	700	100%
<b>LT</b>		117	13%	88	9%	117	13%			936	100%
<b>HU</b>						833	100%				
<b>PL</b>		110	14%	83	10%	138	17%			799	100%
<b>RO</b>		85	10%	142	17%	113	13%	57	7%	850	100%
<b>SI</b>		105	12%	105	12%	158	17%	72	8%	913	100%
<b>SK</b>		86	10%	86	10%	173	19%	173	19%	893	100%

Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

**Bélgica (B nl):** En secundaria, las autoridades responsables tienen libertad para desarrollar su propio currículo y distribuir el número de períodos lectivos para cada materia.

**Alemania:** Las materias obligatorias (564 horas anuales) se agrupan en tres áreas de materias (lenguas, literatura y arte; ciencias sociales; matemáticas, ciencias naturales y tecnología) a las que se añade la religión y deportes. Entre estas materias se resalta la importancia de la lengua materna, las matemáticas y una lengua extranjera. A cada una de estas materias se le dedica el 10% del horario semanal. Las materias optativas obligatorias (282 horas anuales) están dirigidas a la especialización individual en estas áreas.

**España:** En las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales (la lengua de la Comunidad y el castellano) la proporción del horario flexible es el 45%, lo que permite aumentar el número de horas dedicadas a la segunda lengua oficial.

**Irlanda:** Los currículos y las directrices otorgan total autonomía a los centros para determinar el número de horas lectivas de cada materia.

**Luxemburgo:** Los datos corresponden a la rama científica de la secundaria general, dentro de la sección de "humanidades modernas".

**Países Bajos:** En la Educación Secundaria superior, el currículo común para todas las áreas de estudio ha sido modificado en el curso 1999/2000 o 1998/99, dependiendo del centro. En el *VWO*, la carga lectiva de este currículo común asciende a 1960 horas para los tres cursos. De las cuales 720 horas se dedican a la enseñanza obligatoria de la lengua extranjera, lo que representa el 12% del total anual (tres lenguas extranjeras obligatorias). Para el *HAVO*, la carga lectiva es de 1480 horas. De éstas, 520 horas se dedican a la enseñanza obligatoria de la lengua extranjera, lo que de nuevo representa el 12% del total anual (dos lenguas extranjeras obligatorias). Dependiendo de la especialización y de las optativas, los alumnos dedican más horas a las lenguas extranjeras (como materias obligatorias u optativas).

**Finlandia:** Dentro de los límites del currículo mínimo, los centros y los alumnos disfrutan de una autonomía considerable.

**Reino Unido:** Los centros tienen bastante libertad para decidir la carga lectiva que desean dedicar a cada materia.

**Reino Unido (SC):** El dato de la lengua materna también incluye las lenguas extranjeras. El *Scottish Executive* sugiere las materias que se han de enseñar así como su carga lectiva.

**República Checa:** El director del centro, en colaboración con las autoridades educativas correspondientes, decide el número de horas lectivas para cada materia, siempre que se impartan todas las materias del currículo, se respete el número mínimo de horas lectivas y no se sobrepase el número máximo.

**Estonia:** La información sobre el horario lectivo de cada materia corresponde a los alumnos que hablan estonio. Los alumnos cuya lengua materna no es el estonio tienen un horario con más horas dedicadas a las lenguas extranjeras.

**Letonia:** El número total de horas corresponde al mínimo de horas de enseñanza por curso que los alumnos de 16 años deben elegir. El número total máximo es de 840. El horario de la lengua materna incluye las horas dedicadas a la literatura. Esta información corresponde a los centros de secundaria que emplean el letón como lengua de enseñanza.

**Lituania:** Seis de los 32 periodos semanales se dedican (según la elección del centro o las necesidades específicas de la clase) a la lengua materna, lengua extranjera, matemáticas, informática, física, química, biología, historia, educación artística o educación física.

**Hungría:** El currículo establece las materias que se han de enseñar y los centros tienen libertad para decidir la distribución de las horas lectivas entre las distintas materias, siempre que respeten los máximos y los mínimos.



## CAPÍTULO 4

# PERFIL PROFESIONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### INTRODUCCIÓN

La creciente demanda de profesorado de lenguas extranjeras afecta tanto a la Educación Primaria como a la Secundaria, pero es en la enseñanza primaria donde representa un problema mayor. La generalización de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de primaria ha dado lugar a un incremento significativo en la demanda de profesores que posean un conocimiento profundo de la lengua y de la enseñanza a niños de menor edad.

Este capítulo expondrá los problemas específicos de la enseñanza primaria abordando en primer lugar las cuestiones relativas al perfil profesional del profesorado de lenguas extranjeras así como a los métodos de selección y contratación del personal docente de este nivel (apartado 1).

También se resaltarán la importancia de contar con profesorado competente en la metodología de la enseñanza de la lengua extranjera y que, además, posea un conocimiento sólido de la lengua meta. Desde esta perspectiva, el apartado 2 analizará las distintas instituciones encargadas de la formación inicial de los profesores de lengua extranjera, los criterios de admisión, el contenido del currículo y la organización de las visitas de estudio y estancias en el extranjero siguiendo programas de formación.

Finalmente, las actividades de formación permanente del profesorado de lenguas, en su propio país o en el que se habla la lengua meta, serán objeto de la última parte de este capítulo. Por lo tanto, el apartado 3 se centrará en el contenido de la formación permanente y en los organismos encargados de actualizar la competencia lingüística del profesorado a lo largo de su carrera profesional.

### 1. PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL DE PRIMARIA

Las diferentes posibilidades existentes en el perfil profesional del profesorado encargado de impartir la lengua extranjera en primaria<sup>1</sup> refleja la complejidad de los cambios que este nivel edu-

1. Los países que organizan la enseñanza obligatoria en una estructura única pueden no tener el mismo tipo de profesorado en todas las etapas o ciclos. La información que aparece en esta sección, por lo tanto, se refiere únicamente al nivel CINE 1. Esto representa los seis primeros cursos de la *folkeskole* en Dinamarca, las etapas 1ª y 2ª del *ensino básico* en Portugal y de la *grunnskole* en Noruega, los seis primeros cursos de la *peruskoulu/grundskola* en Finlandia y de la *grundskola* en Suecia y los siete primeros cursos de la *grunnskóli* en Islandia. En los países candidatos, el nivel CINE 1 corresponde a los tres primeros cursos de la estructura única en Polonia; los cuatro primeros cursos en Letonia, Hungría, Eslovenia y Eslovaquia; los cinco primeros cursos en la República Checa; y los seis primeros cursos de la estructura única en Estonia.

cativo ha sufrido durante la pasada década. La presencia de las lenguas extranjeras en los primeros cursos de primaria se ha generalizado en la mayoría de los países, lo que ha provocado la necesidad, entre otras, de llevar a cabo modificaciones en los cuerpos docentes correspondientes.

La enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria<sup>2</sup> cuenta con una larga tradición. Por lo tanto, de alguna forma, está protegida contra las novedades de tipo organizativo. El perfil profesional del profesorado de secundaria es el de especialista en cada una de las materias de currículo, incluida(s) la(s) lengua(s) extranjera(s).

Teniendo en cuenta las características específicas de la Educación Primaria, este apartado describe las decisiones que han tomado los países con respecto al profesorado encargado de la enseñanza de lenguas en este nivel. Esas decisiones se explican a la luz de las grandes reformas que, en los últimos 30 años, han modificado la enseñanza de la lengua extranjera en primaria. El hecho de que esta materia se incluyera con carácter obligatorio en el currículo mínimo resultó ser un gran logro en la mayoría de los países.

### 1.1. TIPOLOGÍA DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

En general, durante los primeros años de la enseñanza primaria, un sólo profesor es el responsable de la clase y está encargado de impartir todas las materias. Sin embargo, a menudo se ve reemplazado por otros profesores en ciertas materias que requieren una preparación específica, como es el caso de las lenguas extranjeras.

Por lo tanto, el perfil profesional de los profesores de lengua extranjera en la Educación Primaria puede adoptar distintas formas, las cuales se pueden agrupar en tres modelos principales:

- **profesor generalista:** profesor cualificado para impartir todas las materias del currículo, incluyendo la(s) lengua(s) extranjera(s);
- **profesor semi-especialista:** profesor cualificado para impartir un grupo de materias, incluyendo la(s) lengua(s) extranjera(s); puede impartir únicamente esa materia o otras también;
- **profesor especialista en una materia:** profesor cualificado para enseñar una o varias lenguas extranjeras.

Todos los profesores de los diferentes niveles educativos se pueden encuadrar en estos tres tipos. En todos los países, el profesor generalista está preparado para enseñar únicamente en el nivel de primaria. El profesor semi-especialista generalmente enseña en primaria pero también lo puede hacer en secundaria (normalmente en la secundaria inferior). Los profesores especialistas en una materia pueden estar formados para enseñar en primaria o en secundaria, siendo este último caso el más corriente en todos los países. En la mayoría de los casos, estos profesores están también cualificados para enseñar su materia en primaria.

Como muestra el gráfico 4.1, la situación más corriente es la de los países que recurren al profesor generalista o al especialista en lengua extranjera. La Comunidad germanoparlante de Bélgica, Alemania, Francia (alumnos de 8 a 11 años), Irlanda, Italia, Reino Unido (Inglaterra y Gales), la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania y Eslovenia han optado por una fórmula mixta que les permite recurrir al profesor especialista cuando el generalista no posee la formación necesaria en la lengua extranjera. En la República Checa, hay dos tipos de profesores generalistas

2. El nivel de Educación Secundaria comprende la enseñanza secundaria general inferior y superior. (CINE 2 y 3). Ver apartado 2.2.

que enseñan lenguas en la educación obligatoria: los que están cualificados para impartir todas las materias del currículo, incluyendo la lengua extranjera en los primeros cursos de la estructura única, y los que están cualificados para impartir todas las materias durante los primeros años de la escolaridad y exclusivamente la lengua extranjera en las últimas etapas de la estructura única.

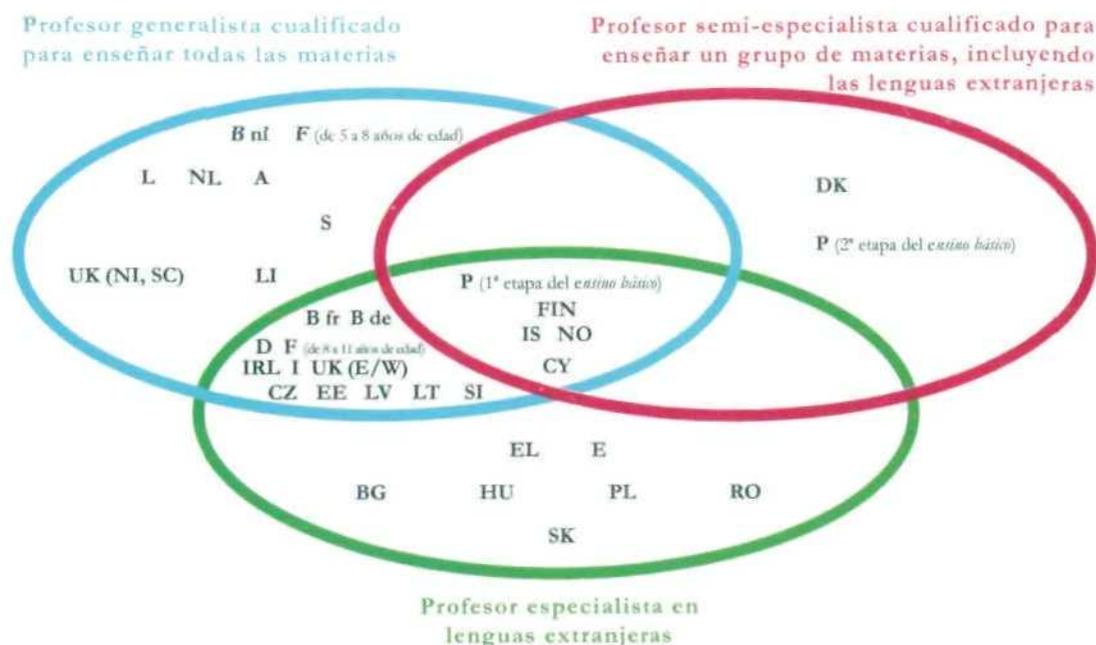
El profesor especialista en lengua extranjera es la opción preferida en la mitad de los países candidatos. Otros países, como Grecia y España, también optan por esta cualificación. En España, los profesores de lengua extranjera de primaria son especialistas cualificados para enseñar exclusivamente esa materia y en ese nivel.

El perfil de semi-especialistas no está muy extendido. Sólo se encuentra en dos países, Dinamarca y Portugal (2ª etapa del *ensino básico*).

En Portugal (1ª etapa del *ensino básico*), Finlandia, Islandia, Noruega y Chipre, la organización de la enseñanza de la lengua extranjera es más flexible, lo que permite combinar los tres tipos de profesorado para ajustarse a las necesidades.

La elección de un tipo u otro no depende de la obligatoriedad de la lengua extranjera en la enseñanza primaria. Por el contrario, es la etapa educativa en que se enseña la lengua extranjera la que determina el perfil del profesorado que la ha de impartir. Esto explica las variaciones que se pueden observar dentro de un mismo país, las cuales a menudo están relacionadas con las distintas etapas educativas de los alumnos y con los requisitos específicos de la metodología de la enseñanza de lenguas. Este es el caso de los países que han organizado la enseñanza obligatoria en una estructura única, donde el perfil del profesorado de los primeros y de los últimos cursos de esa estructura única puede variar. En Noruega, por ejemplo, en la estructura única (*grunnskole*) esta responsabilidad recae en el profesor generalista o en el semi-especialista. Sin embargo, un profesor especialista de la materia también puede enseñar lengua extranjera en el 2º ciclo de la *grunnskole*. Francia confía la enseñanza de la lengua extranjera en la 3ª etapa de la *école élémentaire* (alumnos de 8 a 11 años) al profesor del grupo, siempre que éste tenga una formación en lenguas extranjeras, el cual puede también enseñar la lengua a otras clases si el centro establece los mecanismos internos necesarios para intercambiar o compartir profesores; al profesor de lengua del centro de secundaria inferior (*collège*) del mismo distrito; un docente externo autorizado (de competencia lingüística probada); o un ayudante de lengua. Se pretende crear situaciones que propicien el aprendizaje de una lengua extranjera. En la 2ª etapa (alumnos de 5 a 8 años), el profesor generalista puede estar a cargo del primer contacto de sus alumnos con la lengua extranjera.

**Gráfico 4.1: Perfil del profesorado de lengua extranjera en la Educación Primaria, Curso 1998/99.**



Fuente: Eurydice.

**Notas complementarias**

**Bélgica (fr):** Los profesores especialistas de lenguas extranjeras de educación secundaria inferior son los que más frecuentemente se encargan de la enseñanza de lenguas en primaria. Sin embargo, también existe un pequeño grupo formado por profesores que poseen un certificado que acredita su conocimiento del idioma en un nivel avanzado. Este certificado se obtiene fuera de los cauces tradicionales de formación del profesorado y supone haber aprobado un examen organizado por un tribunal estatal.

**Dinamarca:** El profesor semi-especialista está cualificado para enseñar en cualquier curso de la estructura única (*folkeskole*).

**Islandia:** Los profesores generalistas son los más frecuentes pero se pueden encontrar los tres tipos. Los profesores cualificados para enseñar en la secundaria superior también lo pueden hacer en la educación obligatoria a partir de los primeros cursos. En este último caso, los profesores son casi siempre responsables de los alumnos de los tres últimos cursos de la estructura única (*grunnskóli*).

**Noruega:** La responsabilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras durante la estructura única (*grunnskole*) recae en el profesor generalista o semi-especialista. Sin embargo, el profesor especialista puede también enseñar el idioma extranjero en la segunda etapa de la *grunnskole*.

**Eslovaquia:** Como las lenguas extranjeras no son obligatorias durante los primeros cuatro cursos de la estructura única, solamente se incluyen los profesores de los grupos que participan en cursos intensivos de lengua extranjera.

**1.2. LA ELECCIÓN DEL PROFESORADO Y LA TRADICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS**

En la mayoría de los países europeos, las innovaciones más importantes en el campo de las lenguas se llevaron a cabo a finales de los años 80 y durante los 90 (ver capítulo 2). En los 70, sin embargo, varios países ya habían incluido la lengua extranjera en el grupo de materias obligatorias correspondientes a los primeros años de la educación obligatoria. Estos países poseen una larga tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El gráfico 4.2 muestra la relación existente entre el perfil del profesorado y la tradición de enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo mínimo de la enseñanza primaria.

Gráfico 4.2: Perfil del profesorado y década de introducción de la enseñanza obligatoria de la lengua extranjera en primaria. Curso 1998/99.

PERFIL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS (1998/99)	DÉCADA DE INTRODUCCIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CURRÍCULO MÍNIMO			ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS FUERA DEL CURRÍCULO MÍNIMO (1998/99)
	Años 70 o con anterioridad	Años 80	Años 90	
Profesor generalista	L, S	NL, A	UK (SC) LI	B nl F (alumnos entre 5 y 8 años) UK (NI)
Profesor semi-especialista	DK	P (2ª etapa del <i>ensino básico</i> )		
Profesor generalista o semi-especialista	NO (en toda la <i>grunnskole</i> )			
Profesor especialista en una materia	NO (2ª etapa de la <i>grunnskole</i> )	EL, E RO		BG, HU, PL, SK
Profesor generalista o especialista en una materia	B de		B fr, F (alumnos entre 8 y 11 años)	D, IRL UK (E/W) SI
Profesor semi-especialista o especialista en una materia			I CZ, EE, LV, LT	
Los tres perfiles son posibles	FIN IS CY			P (1ª etapa del <i>ensino básico</i> )

Fuente: Eurydice.

### Nota explicativa

Únicamente se presentan los países que incluyen las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria (CINE 1) como **materia obligatoria del currículo mínimo** (color naranja en los gráficos del capítulo 3) en las columnas correspondientes a los años 70 o con anterioridad a esa década, los 80 y los 90. Otros países aparecen en la columna de la derecha, que indica que la enseñanza de la lengua extranjera está organizada fuera del currículo mínimo. En este caso, los centros suelen incluir la enseñanza de idiomas dentro del marco de su autonomía curricular (colores azul y malva en los gráficos del capítulo 3), de un proyecto piloto (color azul de los gráficos) y/o de los centros especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras (barra de líneas discontinuas).

En los países candidatos (excepto en Chipre y en Eslovenia), el ruso se convirtió en la primera lengua extranjera a finales de la década de los 40. Sin embargo, ciertos países aparecen en la columna correspondiente a los años 90. Es al principio de esa década cuando se introdujeron otras lenguas en sus currículos.

### Nota complementaria

**Portugal:** En los 70, el aprendizaje de una lengua extranjera se hizo obligatorio desde la edad de 11 años, correspondiendo con la etapa preparatoria de la Educación Secundaria en la estructura educativa anterior (*Ciclo preparatório do ensino secundário*). En aquel momento, ese nivel formaba parte del CINE 2.

En los países con **larga tradición** en la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria, la metodología de su enseñanza se ha convertido en una competencia que todos los profesores deben poseer. En los sistemas educativos en que las lenguas extranjeras se enseñan en todos los niveles, los

jóvenes que finalizan su formación como profesores de primaria poseen suficiente dominio de la(s) lengua(s) acumulado durante sus años de escolaridad, que se ha visto completado con la formación metodológica. En esos países, la lengua extranjera ha sido parte de la formación cultural del profesor de primaria durante más de 30 años. En los países nórdicos, los futuros profesores de primaria han estudiado al menos una lengua extranjera (normalmente el inglés) durante la mayor parte de su enseñanza obligatoria y de la enseñanza secundaria superior. Cuando comienzan la formación inicial del profesorado, se supone que ya han adquirido el dominio de la lengua, necesario para obtener el certificado de Educación Secundaria superior.

El bagaje cultural de los profesores de países que poseen una larga tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha constituido de acuerdo con modelos diferentes. La importancia que las instituciones de formación atribuyen al dominio de la lengua es un factor a tener en cuenta, pero otros elementos también pueden jugar un papel importante. Uno de esos elementos es el contexto lingüístico. Por ejemplo, en Luxemburgo, antes de que los futuros profesores se puedan matricular en una institución de formación del profesorado, después de la enseñanza secundaria, éstos deben dominar los tres idiomas oficiales de su país. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica y en la Región de Bruselas-Capital, los profesores de primaria deben enseñar también francés o neerlandés. Por este motivo, al final de su formación como profesores, tienen que pasar un examen en estas lenguas.

En Chipre, el profesor generalista se ocupa de la enseñanza de lenguas en la mayoría de los centros, aunque también puede ocuparse un profesor semi-especialista o un especialista en la materia. La presencia en primaria de un profesor especialista con formación para poder enseñar en la secundaria data de finales de los 80. En esa época, los profesores de secundaria sin empleo se ofrecían para trabajar en los centros de primaria, donde había escasez de profesorado. Los que eran aceptados tenían que asistir a un curso intensivo de formación para poder enseñar en primaria. Sin embargo, ya no hace falta aplicar esta solución de emergencia porque la demanda ha disminuido.

Los países que han introducido la enseñanza obligatoria de las lenguas extranjeras en la Educación Primaria durante **los años 80**, no han desarrollado métodos muy distintos de los elegidos por el grupo de países precedentes. Sin embargo, el contexto es bien distinto. En los Países Bajos y en Austria, la enseñanza obligatoria de la lengua se lleva a cabo de una manera que es compatible con la estructura existente, según la cual el profesor generalista es el responsable de todas las materias.

Por el contrario, en Portugal, la enseñanza de una lengua extranjera se introdujo en primaria como parte de las reformas que afectaban al sistema educativo, la organización de la enseñanza y la formación del profesorado. Además, esas reformas educativas tuvieron lugar en un momento crucial de apertura internacional y lingüística. En Portugal, la lengua extranjera es una materia básica en la 2ª etapa del *ensino básico*, cuyas materias son impartidas por profesores semi-especialistas responsables de un grupo de materias.

Los países que introdujeron la enseñanza de lenguas extranjeras en **los años 90** se encontraron con una situación diferente. En la mayoría de los casos, los profesores de primaria carecían de competencias específicas en el campo de lenguas extranjeras. Estos países debían tener en cuenta esta realidad así como los cambios de tipo organizativo provocados por la introducción de la enseñanza obligatoria de la lengua extranjera en primaria. Este era el caso de Escocia<sup>3</sup>, donde los

3. En Escocia, el impacto de los proyectos pilotos de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de primaria se evaluó entre los años 1991 y 1993. Esta investigación independiente concluyó que las lenguas extranjeras en primaria se enseñaban mejor por los profesores de primaria (Universidad de Stirling (1995), *Foreign Languages in Primary Schools: Evaluation of Scottish Pilot Projects, 1993-1995*).

profesores generalistas tuvieron que recibir formación adecuada para poder enseñar una lengua extranjera a sus alumnos de primaria. Desde 1993, han contado con un programa de formación específico (con el fin de apoyar la introducción de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en los centros de primaria). El programa se centraba en el uso activo de la lengua extranjera por parte del profesor en su interrelación con los alumnos. Esta iniciativa intenta resolver el problema de la formación del profesorado de primaria que se ha encontrado con una situación para la que su formación inicial no lo había preparado. En la actualidad, el plan de estudios de la formación inicial que tiene lugar en las instituciones de formación del profesorado no incluye normalmente la suficiente formación en el idioma extranjero que les permita impartir esa materia en los centros de primaria.

Liechtenstein también decidió que el profesor generalista fuera el responsable de enseñar la lengua extranjera, considerando que éste posea un conocimiento suficiente de la misma. Las autoridades educativas ofrecen a los profesores la posibilidad de recibir formación permanente en el idioma extranjero.

Las diferentes soluciones adoptadas por Francia para afrontar estos cambios dependen de la edad de los alumnos. Desde el principio, Francia ha aplicado la reforma de 1992 mediante distintas iniciativas.

Muchos países que han introducido recientemente la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de primaria confían esta enseñanza a profesores especialistas, normalmente formados para enseñar en secundaria. Este es el caso de Grecia, España y Rumanía. En España, la enseñanza de lenguas en los centros de primaria es responsabilidad de los profesores especialistas formados para enseñar lenguas extranjeras en ese nivel. Esta decisión está comprendida en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, que redefine la preparación inicial que se requiere para enseñar en los diferentes niveles. Un Maestro se puede especializar en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En otro grupo de países, tanto los profesores generalistas como los especialistas pueden enseñar lenguas extranjeras. Ese es el caso de la Comunidad francesa de Bélgica, Francia (alumnos entre 8 y 11 años), Italia, República Checa, Estonia y Lituania. La Comunidad francesa de Bélgica, que incluyó la lengua extranjera en el grupo de materias obligatorias del currículo de primaria en 1998, confía la enseñanza de lenguas extranjeras al profesorado de lenguas de secundaria inferior. En Italia, dependiendo de las necesidades del centro, los profesores generalistas se suelen distribuir esta tarea. En cada centro, la lengua extranjera la puede impartir el profesor generalista que enseña esta materia, además de otras materias o el especialista del idioma extranjero correspondiente. Este último únicamente imparte la lengua meta a varios grupos. Esta decisión se tomó como consecuencia de la reforma de la Educación Primaria de 1990<sup>4</sup> que, entre otros cambios, organizó la enseñanza de manera que entre dos o tres profesores de primaria se repartieran las materias de cada grupo. Esta innovación fue acompañada por una reforma importante de la formación inicial del profesorado al ser ésta transferida a la enseñanza superior universitaria e introducir la lengua extranjera como asignatura obligatoria del plan de estudios de formación del profesorado.

En los países candidatos, la solución de los profesores especialistas ha sido la más extendida durante varias décadas. Estos países tienen una situación histórica especial. Durante mucho tiempo, el ruso se enseñaba como materia obligatoria en los centros. Sin embargo, como ya se señaló en el capítulo 2, a principios de los 90, el ruso se convirtió en una lengua extranjera más en los currículos. Para dar respuesta a las demandas resultantes de este cambio, los países siguieron

4. Un importante factor relacionado con el contexto histórico del momento, y que los responsables políticos tuvieron en cuenta, fue el excedente de profesorado de primaria como consecuencia de la fuerte caída de la tasa de natalidad del país.

confiando la enseñanza de las lenguas extranjeras a los profesores especialistas. En 1997, se creó una nueva especialización en lenguas extranjeras en las facultades que formaban a los profesores de primaria en Bulgaria. En un futuro cercano, la enseñanza primaria tendrá sus propios profesores especialistas en lenguas extranjeras, sin tener que recurrir a los profesores de secundaria. Los países bálticos son la excepción. En ellos, la enseñanza de lenguas extranjeras es impartida preferentemente por un profesor generalista. En Estonia, Letonia y Lituania, se llama a un profesor especialista si el generalista no conoce la lengua extranjera. En Lituania, desde el curso 1998/99, los profesores generalistas pueden obtener una titulación adicional que les permite enseñar lenguas extranjeras en primaria.

En países donde la organización del currículo de primaria es flexible, la enseñanza de la lengua extranjera se ha generalizado en los centros, incluso si no está incluida en el currículo mínimo. Los países han adoptado diferentes soluciones para satisfacer la demanda resultante. En Alemania, Irlanda, Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Eslovenia coexisten los profesores generalistas y los especialistas. En Portugal, las tres categorías de profesorado pueden enseñar lenguas extranjeras en la 1ª etapa del *ensino básico*. En Alemania, el centro puede recurrir a un profesor especialista o generalista. En el último caso, el profesor asiste a cursos de formación permanente específicos de lenguas extranjeras o bien elige la lengua extranjera como asignatura adicional durante su formación inicial, en cuyo caso deberá pasar un examen que acredite su conocimiento de la misma. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los centros de primaria que han decidido introducir idiomas extranjeros pueden a veces utilizar el personal docente ya existente de manera flexible y recurrir al profesor generalista que conoce una lengua extranjera para que la imparta a más de un grupo. En otros casos (Inglaterra y Gales), pueden emplear a un profesor especialista a tiempo parcial. Más a menudo, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha incluido en los centros como parte de una iniciativa local, en la cual los profesores también reciben formación permanente y apoyo de las *local education authority* (Inglaterra y Gales) o del *Education and Library Board* (Irlanda del Norte). En Inglaterra, algunos centros de secundaria se especializan en lenguas extranjeras y pueden constituir, así, una ayuda para los centros de primaria. En 1999, el gobierno ofreció ayudas a Inglaterra y Gales para apoyar las iniciativas ya existentes y animar a la creación de nuevos proyectos.

Finalmente, en Eslovenia, donde durante décadas la mayoría de los profesores son especialistas, las autoridades educativas han ofrecido a los profesores generalistas la oportunidad de seguir módulos de especialización para la enseñanza temprana de las lenguas extranjeras. Esta enseñanza temprana es una de las novedades aportadas por la nueva estructura de primaria en proceso de implantación desde 1999/2000.

### 1.3. CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

En la Educación Secundaria, donde la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido obligatoria desde hace tiempo, la contratación del profesorado no supone una preocupación para los responsables políticos de la mayoría de los países: la solución adoptada por todos es la de contratarles mediante la realización de un concurso-oposición o de acuerdo con la titulación que posean. Por el contrario, el procedimiento de contratación del profesorado de lenguas extranjeras en primaria presenta diversas posibilidades.

Por lo tanto, este apartado se centrará en el proceso de selección y contratación del profesorado de lenguas extranjeras de primaria, donde existen distintas alternativas. En primer lugar, hay que distinguir aquellos países donde el sistema de contratación empleado se centra únicamente en el perfil profesional del profesorado que se desea encontrar, es decir, los países que seleccionan al

profesorado en función de la titulación que han obtenido al finalizar su formación inicial o al aprobar las oposiciones que tienen lugar a escala regional o nacional.

El gráfico 4.3 muestra que el sistema de acceso a la profesión docente más generalizado es el que se basa en la **titulación** del candidato, en la cual debe constar su dominio de la lengua, bien por que se mencione la especialización en este campo o porque el plan de estudios incluya el estudio obligatorio de lenguas extranjeras. En Austria, los profesores de primaria que se contratan son graduados de la *Pädagogische Akademie*, en la cual se ofrece formación en lenguas extranjeras. En Finlandia, donde el currículo es elaborado por el centro, la materia de lenguas extranjeras se le asigna a los profesores que poseen una titulación en la que se indica la especialización en la lengua correspondiente.

Algunos países sólo contratan a personal docente formado para impartir lenguas extranjeras en el nivel de secundaria. Este es el caso de la mayoría de los países candidatos y de las Comunidades flamenca y germanoparlante de Bélgica. Los graduados en centros de formación del profesorado de esos países poseen una titulación que reconoce formalmente su formación específica en lenguas extranjeras. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica, los futuros profesores de primaria deben pasar un examen especial de lengua con el fin de obtener el diploma necesario para poder enseñar el idioma extranjero en sus clases. En la Comunidad francesa de Bélgica, el profesor especialista tiene el título de “profesor cualificado para el nivel de Educación Secundaria inferior” (*agrégé de l’enseignement secondaire inférieur*), del departamento de lenguas germánicas, complementado por un certificado de aptitud para enseñar una lengua extranjera en primaria. *Los profesores generalistas tienen que pasar un examen, que no forma parte de su formación inicial, para poder enseñar lenguas extranjeras en primaria.*

La contratación basada en un **concurso-oposición** es la opción menos extendida. Los países que recurren a esta práctica satisfacen ampliamente sus necesidades de personal docente, de manera que no emplean otros métodos de contratación. La oposición consiste en un examen, normalmente organizado de forma nacional, en el que los candidatos compiten por un número limitado de plazas. España organiza oposiciones para el profesorado de cada una de las lenguas extranjeras que se imparten. En Luxemburgo, el conocimiento de al menos tres lenguas es condición necesaria para poderse presentar a las oposiciones.

En Grecia, una importante reforma ha modificado recientemente el método de contratación del personal docente. Hasta 1997, la contratación del profesorado de lengua extranjera de primaria se basaba exclusivamente en una lista de espera. Esto significaba que los profesores eran contratados en función de la fecha en que presentaban su solicitud para los centros públicos. Desde 1998 a 2002, se están organizando también exámenes nacionales para la selección del profesorado. Desde 2003, las oposiciones serán el único sistema de contratación de profesores de lengua extranjera en los niveles de primaria y secundaria.

Los países que tienen que solucionar el problema de escasez de profesorado de lenguas extranjeras cualificado en la enseñanza primaria, pueden optar, por una parte, por la **formación permanente complementaria para los profesores de primaria que no recibieron formación inicial en lenguas extranjeras** y, por otra parte, **contratar personal docente que no está cualificado para enseñar pero que poseen un buen dominio de la lengua extranjera.**

Alemania, Reino Unido y Lituania han preferido la primera opción: animan a los profesores de primaria a que asistan a cursos de formación permanente complementaria en lenguas extranjeras. En Alemania, por ejemplo, el profesor generalista puede tener la oportunidad de recibir formación permanente específica para enseñar lenguas extranjeras o estudiar una lengua extranjera como asignatura adicional durante su formación inicial, acreditada mediante un examen. En el Rei-

no Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los centros tienen libertad para contratar al profesorado siguiendo distintos procedimientos. Por ejemplo, un centro puede recurrir a su profesorado generalista con dominio de lenguas extranjeras y encargarles varios grupos, o a los docentes que enseñan en varios centros. Más a menudo, el profesor generalista recibe formación y apoyo procedente de iniciativas locales. En algunas regiones, estas iniciativas les permiten recurrir a los profesores especialistas en lenguas extranjeras de secundaria.

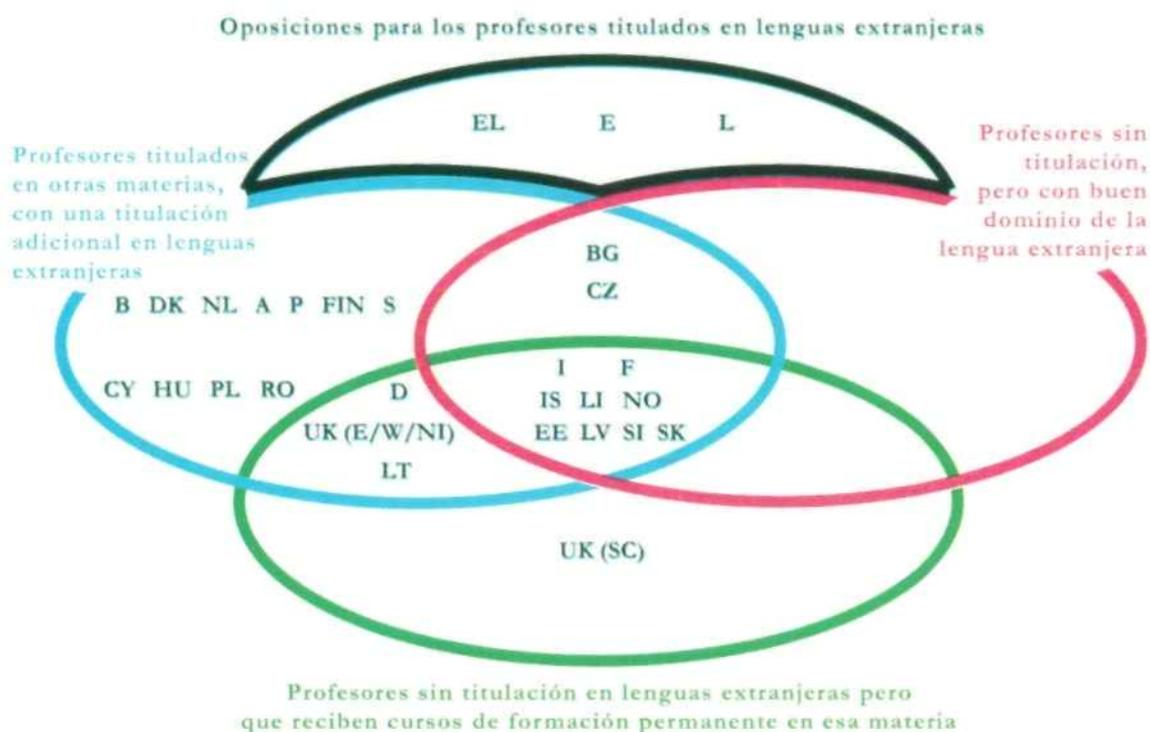
La segunda solución es contratar a personal docente sin la cualificación necesaria pero con dominio de la lengua extranjera. Bulgaria y la República Checa recurren a esta solución de emergencia cuando su personal cualificado en lenguas extranjeras no es suficiente para satisfacer la demanda. En general, recurren a hablantes nativos que residen en el país o a estudiantes universitarios de los últimos cursos que se están especializando en esa materia. En Bulgaria, se llevan a cabo proyectos piloto para enseñar lenguas extranjeras en primaria desde 1993, movilizando a profesores con perfiles profesionales muy distintos. Al principio la enseñanza de lenguas extranjeras se confiaba a los profesores especialistas de secundaria. Sin embargo, también son posibles candidatos para impartir esta materia los profesores de primaria que dominan la lengua extranjera y que poseen la titulación necesaria para enseñar en secundaria, los hablantes nativos y los alumnos extranjeros matriculados en universidades búlgaras. En la República Checa, un plan de estudios para profesores especialistas en lenguas extranjeras para primaria está en proceso de implantación. En la actualidad, la contratación se basa en la titulación que les permite enseñar en secundaria. En caso de escasez de profesorado, se puede contratar personal que domina la lengua extranjera aunque no esté en posesión de la titulación correspondiente.

Como muestra el gráfico 4.3, varios países han aplicado distintas políticas de contratación en las que **se combinan** las **soluciones** mencionadas. Este es el caso de Francia, Italia, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Estonia, Letonia, Eslovenia y Eslovaquia.

Así, Francia aplica varios métodos de contratación: el 45% del profesorado responsable de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria procede del nivel de secundaria, otro 45% son profesores de primaria a los que les ha sido validada su capacidad para enseñar lenguas extranjeras y el 10% restante son contrataciones externas habilitadas para la enseñanza. En Liechtenstein, las autoridades educativas pueden, siempre que lo consideren necesario, contratar a profesores nativos u otras personas sin la necesaria cualificación pero con dominio de la lengua. En Estonia, cuando existe escasez de especialistas, cualquier otro miembro del personal capaz de enseñar un idioma puede encargarse de esta materia. En Eslovenia, para satisfacer las necesidades de las clases de lengua optativas, se puede contratar a profesionales procedentes de otros campos como los traductores, siempre que sigan un programa oficial que les prepare para la profesión docente. Los profesores recién graduados que todavía están realizando su periodo de prácticas en los centros o los profesores visitantes también pueden entrar a formar parte del personal docente del centro. Los primeros graduados en lenguas extranjeras para el nivel de primaria se han contratado en el curso 1999/2000. En Eslovaquia, el Ministro de Educación estableció normativa válida hasta el año 2000, que permite a los profesores cualificados de otras materias enseñar lenguas extranjeras después de aprobar un examen especial que acredite su dominio de la lengua.

La contratación en los países candidatos posee características propias. En un contexto en el que existen pocos profesores de lenguas extranjeras, aunque en teoría es un profesor especialista quien debería impartir esta materia, en la práctica, cualquier miembro del personal capaz de enseñar la lengua extranjera (es decir, que tenga una formación mínima en la lengua y en la metodología) puede impartir las clases.

Gráfico 4.3: Métodos de contratación o de selección del profesorado de lenguas extranjeras en la Educación Primaria. Curso 1998/99.



Fuente: Eurydice.

**Nota explicativa**

En el caso de la formación permanente complementaria, la contratación o la selección se refiere a confiar la enseñanza de la lengua extranjera al personal que ha recibido dicha formación.

**Nota contemplatoria**

**Irlanda:** No figura en este gráfico debido a que los profesores generalistas que participan en el proyecto piloto que comenzó en el curso 1998/99 no poseen titulación en lenguas extranjeras.

## 2. FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Para comprender la manera en que la formación del profesorado da respuesta a la demanda de nuevas competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante conocer el tipo de institución donde se forma al profesorado, la duración de esa formación, la estructura, el contenido y la organización de los estudios.

Además de estos indicadores, que aportan una primera información acerca de la formación que se adquiere durante la formación inicial, conviene considerar también el periodo de prácticas en los centros, es decir, la primera experiencia en la práctica de la profesión.

Finalmente, este análisis tratará la importancia que los planes de estudios otorgan a las visitas de estudio al extranjero. Estas visitas al país donde se habla la lengua meta constituyen una experiencia indispensable para poder comunicarse en la lengua extranjera.

Por supuesto, estos indicadores se tienen que situar en el contexto global de las estructuras de formación del profesorado de primaria y de secundaria. Se perfilan dos grandes modelos: el pri-

mero es aquel en que la formación pedagógica teórica y práctica de los docentes tiene lugar al mismo tiempo que la formación general o formación en la materia (modelo simultáneo); el segundo se caracteriza porque la formación pedagógica sigue a la general o formación en la materia (modelo consecutivo). En la mayoría de los países, el modelo simultáneo es el más generalizado para los profesores de primaria. Por el contrario, el modelo consecutivo es el que caracteriza la formación de los profesores de secundaria. En los países candidatos, el modelo simultáneo es el más frecuente en ambos niveles.

## 2.1. NIVEL DE PRIMARIA

### 2.1.1. Tipos de instituciones de formación

Los profesores de lenguas extranjeras de primaria se forman en las mismas instituciones que los profesores de otras materias del currículo. En la mayoría de los países, esas instituciones forman parte de la enseñanza superior (universitaria o no).

El objetivo de esta apartado no es proporcionar información general sobre las estructuras de formación del profesorado de primaria sino relacionar los tres tipos de profesorado mencionados más arriba con las instituciones que les ofrecen formación.

El gráfico 4.4 muestra una distribución de los países según el tipo de institución en la que se forman sus profesores.

Independientemente del perfil profesional, la mayoría de los países forman a los profesores de lenguas de primaria en instituciones de formación del profesorado de nivel universitario o no universitario. Las facultades de lenguas u otras facultades como la de pedagogía también comparten esta responsabilidad en cierto número de países. Este es el caso de Alemania, Grecia, Francia (para alumnos entre 8 y 11 años), Finlandia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia, Noruega (para la 2ª etapa del *grunnskole*), Bulgaria, República Checa, Chipre y Rumanía. En Finlandia, la formación pedagógica está organizada por los departamentos de formación del profesorado de las facultades de educación, mientras que la formación lingüística es responsabilidad de las facultades de lengua. Ambos tipos de facultades trabajan en estrecha colaboración para formar a los futuros profesores. En Noruega, las universidades forman a los docentes que van a enseñar en la 2ª etapa de la educación obligatoria, organizada en una estructura única, mientras que las instituciones de formación del profesorado se centran en la formación de profesores generalistas y semi-generalistas para el conjunto de la *grunnskole*.

Las instituciones de formación del profesorado también pueden formar a profesores especialistas en una materia. Este es el caso de las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, España, Irlanda e Italia. En la Comunidad francesa de Bélgica, los profesores especialistas se forman únicamente en los institutos de formación del profesorado de enseñanza superior no universitaria. El profesor de lenguas extranjeras recibe el título de “profesor cualificado para el nivel de secundaria inferior” (*agrégé de l’enseignement secondaire inférieur*).

**Gráfico 4.4:** Instituciones responsables de la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras y perfil profesional de los profesores responsables de la lengua extranjera en la Educación Primaria. Curso 1998/99.

PERFIL PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	INSTITUCIONES RESPONSABLES DE LA FORMACIÓN INICIAL de los profesores de lenguas extranjeras en Educación Primaria		
	Institución de formación del profesorado (nivel universitario y no universitario)	Facultad de lenguas u otra(s) universidad(es) (nivel universitario)	Ambas posibilidades
<b>Profesor generalista</b>	B de, B nl, F (entre 5 y 11 años de edad) L, IRL, I, NL, A, S, UK (SC) LI, NO (durante toda la <i>grunnskole</i> )	D FIN, UK (E/W/NI) CZ, CY	P (1ª etapa del <i>ensino básico</i> ) IS EE, LV, LT, SI
<b>Profesor semi-especialista</b>	DK	FIN	P (1ª y 2ª etapa del <i>ensino básico</i> ) IS, NO (durante toda la <i>grunnskole</i> )
<b>Profesor especialista en la materia</b>	B fr, B de, E, IRL, I	D, EL, F (entre 8 y 11 años de edad), P (1ª etapa del <i>ensino básico</i> ), FIN IS, NO (2ª etapa de la <i>grunnskole</i> ) BG, CZ, CY, RO	UK (E/W) EE, LV, LT, HU, PL, SI, SK

Fuente: Eurydice.

#### Notas complementarias

**Bélgica (fr):** Únicamente se consideran aquí los profesores especialistas formados para enseñar lenguas extranjeras en la Educación Secundaria inferior. No se ha tenido en cuenta la formación del profesorado generalista porque el certificado especial que deben obtener para enseñar lenguas extranjeras en primaria no se concede durante la formación inicial.

**Portugal:** En la 1ª etapa del *ensino básico*, donde la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria, se puede contratar profesores pertenecientes a los tres perfiles. A los profesores especialistas en la materia formados para enseñar en la 3ª etapa del *ensino básico* también se les puede solicitar que enseñen lenguas en la 1ª etapa.

**Reino Unido (E/W/NI):** Pocos profesores de primaria han asistido a institutos de formación del profesorado donde las lenguas extranjeras forman parte de su plan de estudios.

**Islandia:** La mayoría de los profesores de los primeros cursos de la estructura única (*grunnskóli*) se forman en los institutos de formación del profesorado. Sin embargo, a los que se han formado para enseñar en secundaria superior también se les puede pedir que enseñen en los primeros siete años de la *grunnskóli*; en cuyo caso, se han formado en una facultad universitaria.

**República Checa:** La formación en institutos de formación del profesorado fue posible entre los años 1992 y 1998.

**Chipre:** El Instituto de Formación del Profesorado de Chipre, que ofrecía la especialización en lenguas extranjeras, dejó de funcionar a principios de los años 90. La Universidad de Chipre, responsable desde entonces de la formación inicial del profesorado de primaria, no ha vuelto a introducir esta especialización.

**Eslovenia:** las facultades universitarias han introducido recientemente módulos de metodología de la enseñanza de lenguas en sus programas de formación, con el fin de ofrecer formación especializada a las nuevas generaciones de profesores generalistas de la nueva estructura de la enseñanza primaria desde 1999/2000.

**Eslovaquia:** La enseñanza de las lenguas extranjeras no es obligatoria durante los cuatro primeros años de la estructura única, por lo que únicamente se ha tenido en cuenta el perfil de los profesores que imparten clases con un currículo intensivo de lenguas extranjeras.

En la mayoría de los países candidatos, al igual que en Portugal (1ª y 2ª etapa del *ensino básico*), Islandia y Noruega (para toda la *grunnskole*), los institutos de formación del profesorado y las facultades de lengua comparten la responsabilidad de la formación del profesorado, incluyendo la de los que son exclusivamente profesores especialistas en lengua extranjera o semi-especialistas. En Polonia, por ejemplo, este sistema dual funciona de la siguiente manera: por un lado, un programa de tres años en el instituto de formación de profesores de lengua extranjera y, por otro, un programa universitario de cinco años en la facultad de filología. En el último caso, se concede una gran importancia al componente pedagógico. Los institutos de formación del profesorado y las universidades pueden colaborar para facilitar la transición de un sistema de formación a otro y favorecer los planes de estudio interdisciplinarios.

Con respecto a las **condiciones de acceso**, los institutos de formación del profesorado no incluyen el requisito específico de las lenguas extranjeras, mientras que las facultades de lengua u otras facultades fijan los mismos requisitos que para los profesores de secundaria (ver apartado 2.2.2).

### 2.1.2. Contenidos de la formación

Este apartado analiza el lugar que ocupa la lengua extranjera en la formación inicial del profesorado, tanto con respecto al dominio de la lengua extranjera como a las habilidades pedagógicas. En primer lugar, se va a examinar si los diferentes aspectos que constituyen el dominio de una lengua extranjera están considerados como asignaturas básicas en el plan de estudios de la formación general del profesorado. En segundo lugar, se estudiará en detalle la parte del plan de estudios que se dedica a la metodología de la enseñanza de lenguas y a las prácticas en los centros docentes.

Se van a analizar también las otras materias que forman parte del plan de estudios de los profesores de lengua.

#### Las lenguas extranjeras en la formación general

Entre los objetivos que se han definido para la formación del profesor generalista, los institutos de formación del profesorado y/o las facultades optan masivamente por los enfoques que favorecen el desarrollo “global” de los niños. En este contexto, la lengua extranjera puede ser una **asignatura obligatoria** o una **asignatura optativa** que el futuro profesor elige entre otras, o corresponder a unos **estudios o módulo de especialización** en los que se recibe formación lingüística y pedagógica. Estas distintas posibilidades se derivan de los objetivos generales establecidos en el currículo y de la organización del mismo.

El gráfico 4.5 muestra que, en las instituciones de formación del profesorado generalista de primaria, la lengua extranjera es una **asignatura obligatoria** en la mitad de los países. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica y en la Región de Bruselas-Capital, todos los futuros profesores de primaria deben dominar una de las lenguas de las otras comunidades (es decir, el francés y el neerlandés) y ser capaces de enseñarlas. El estudio de una de las otras lenguas oficiales es, por lo tanto, obligatorio.

La situación de plurilingüismo de Luxemburgo también se refleja en el currículo de futuros profesores. En este país, es importante que los profesores de primaria conozcan las tres lenguas extranjeras: el luxemburgués, el francés y el alemán. Por lo tanto, durante la formación inicial de los docentes, se profundiza en el estudio de estas lenguas que ya aprendieron durante la Educación Secundaria, poniendo especial interés en la metodología de su enseñanza. En Italia, el nuevo plan de estudios ofrece a los futuros profesores el estudio de una lengua extranjera durante al menos tres años.

Las instituciones de formación del profesorado pueden también ofrecer **módulos de especialización**, de manera que los interesados puedan añadir a su titulación una especialización en la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria. Esto es posible en Dinamarca, Portugal (2ª etapa del *ensino básico*), Finlandia, Islandia, Noruega (profesores semi-especialistas), Estonia, Lituania y Eslovenia. En Dinamarca, a partir de la nueva legislación de 1997 (aplicada desde agosto de 1998), la formación inicial de los profesores de la *folkeskole* se ha estructurado en torno a cuatro asignaturas principales, entre las cuales figuran el danés y las matemáticas. Los futuros docentes de lenguas pueden elegir, como asignatura principal, la lengua extranjera que desean impartir.

En Lituania y Eslovenia, los futuros profesores de lenguas extranjeras de primaria pueden seguir un programa especializado en la misma institución a la que asisten sus colegas que cursan un programa de estudios polivalente. Este programa especializado complementa su titulación y les permita enseñar idiomas en primaria. En Eslovenia, este módulo de especialización está dirigido a la enseñanza temprana de las lenguas extranjeras, una tendencia creciente en los centros de primaria.

España constituye el único ejemplo de **estudios especializados**. En este país, el Maestro es un profesor de todas las materias excepto la música, educación física y lengua extranjera; la formación para impartir estas tres materias corresponde a la respectiva especialización. En el caso de las lenguas, estos estudios conducen a la titulación de Maestro en la especialidad en lengua extranjera. La formación se centra en la enseñanza en profundidad de la lengua extranjera así como en la metodología de su enseñanza. Sin embargo, algunas asignaturas forman parte del tronco común de asignaturas de los planes de estudios para todos los profesores.

La lengua extranjera no es siempre una materia obligatoria en los planes de estudios de la formación inicial del profesorado. En Francia, Irlanda, Portugal (1ª etapa del *ensino básico*), Reino Unido, Islandia y Noruega (profesores generalistas), se puede incluir una lengua extranjera como **materia optativa**. La presencia de esta materia en los planes de estudios de formación, aunque optativa, es importante a la hora de considerar las futuras perspectivas de trabajo. Cuando los centros introducen la enseñanza de lenguas extranjeras, las respectivas administraciones a menudo contratan profesores que han seguido cursos de esta materia. En Escocia, donde la inclusión de la lengua extranjera como materia obligatoria en la Educación Primaria es bastante reciente (1993), las instituciones de formación del profesorado únicamente ofrecen cursos de lengua optativos, lo que no constituye una formación adecuada para impartir la materia en primaria. Este problema se está solucionando, de momento, mediante cursos de formación permanente especializados en la metodología de una lengua extranjera para los profesores interesados. En Inglaterra, solamente un número reducido de instituciones de enseñanza superior ofrece la especialización en lengua extranjera para los profesores de primaria. Por lo tanto, estos docentes de primaria no reciben la suficiente especialización durante su formación inicial. Tienen que adquirir el dominio de la lengua a través de otras vías de formación y de su experiencia profesional.

En Noruega, la lengua extranjera es una materia optativa en los planes de estudios de las instituciones de formación del profesorado generalista de la *grunnskole*. Sin embargo, hay que mencionar que todos los estudiantes de la enseñanza superior del país deben estar en posesión de un certificado de enseñanza secundaria en el que se menciona la calificación obtenida en el examen de la lengua extranjera obligatoria.

Finalmente, en Irlanda, donde la lengua extranjera no forma parte de las materias obligatorias de los currículos de primaria y secundaria, los futuros profesores pueden, sin embargo, seguir un curso optativo en una lengua extranjera.

**Gráfico 4.5: Perfil profesional de los profesores de Educación Primaria y posición de la asignatura de lengua extranjera en los planes de estudios de formación inicial de los profesores de lenguas. Curso 1998/99.**

PERFIL PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS	POSICIÓN DE LA ASIGNATURA DE LENGUA EXTRANJERA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO		
	Asignatura obligatoria	Estudios especializados/Módulo especializado	Asignatura optativa
<b>Profesor generalista</b>	B de, B nl, D I, L, NL, A, FIN, S LI CZ, CY, LV	EE, LT, SI	F (entre 5 y 11 años de edad), IRL P (1ª etapa del <i>ensino básico</i> ), UK IS, NO (durante toda la <i>grunnskole</i> )
<b>Profesor semi-especialista</b>		DK, P (2ª etapa del <i>ensino básico</i> ), FIN IS NO (durante toda la <i>grunnskole</i> )	
<b>Profesor especialista en la materia</b>		E	

Fuente: Eurydice.

#### Nota explicativa

Únicamente se refiere a los profesores formados (en instituciones de formación del profesorado o en facultades universitarias) para enseñar en la Educación Primaria (CINE 1). No están incluidos los profesores especialistas en la materia formados para enseñar en la Educación Secundaria (CINE 2 y 3), pero que también pueden enseñar en primaria. La formación inicial de esos profesores se describe en el apartado 2.2, que trata el nivel de secundaria.

#### Notas complementarias

**Alemania:** El profesor generalista debe haber recibido formación permanente específica para enseñar lenguas extranjeras o haber cursado una lengua extranjera como asignatura complementaria durante la formación inicial. En el último caso, su estudio se ha de acreditar mediante un examen.

**Reino Unido (Sc):** En 1993, se puso en práctica un programa de formación para los profesores de primaria, el cual les permitía enseñar lenguas extranjeras en ese nivel.

**Islandia:** El plan de estudios para la formación de los profesores de primaria incluye dos asignaturas optativas en las que los candidatos se han de especializar. Estas dos asignaturas no tienen que ser necesariamente lenguas extranjeras. Sin embargo, los que desean enseñar lenguas extranjeras en el futuro eligen prioritariamente estas asignaturas.

### La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y los periodos de prácticas en la formación del profesorado

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en sus distintos aspectos es un componente primordial de la formación en todos los países excepto en Chipre, pero ciertos países incluyen directamente el estudio teórico de la didáctica en los periodos de prácticas. En Chipre, los

profesores interesados pueden asistir a seminarios organizados dentro de los cursos de formación permanente. Estos cursos se centran sobre todo en los enfoques metodológicos de la enseñanza del inglés.

En todos los países, los periodos de prácticas en clases de primaria son obligatorios para todos los profesores, incluyendo los que se especializan en lenguas, excepto en Grecia, Lituania y Chipre. Sin embargo, en Grecia, los estudiantes de la Facultad de Filología Inglesa pueden elegir entre un periodo de prácticas en un centro o la elaboración de un proyecto pedagógico. Los que tienen la intención de ser profesores suelen elegir la primera opción.

### **Carga lectiva de la lengua extranjera, la metodología de su enseñanza y la práctica docente**

No es posible realizar un análisis comparado del horario lectivo que se dedica a la lengua extranjera dentro de la formación general, ni a la metodología y a los periodos de prácticas en la formación pedagógica de los futuros profesores de lenguas extranjeras. Los datos no siempre están disponibles y varían significativamente de una institución a otra, incluso dentro del mismo país. Sin embargo, en el cuadro del anexo de este capítulo se presenta la información disponible acerca de la carga lectiva de cada uno de esos tres componentes de la formación del profesorado de lenguas, desglosada por países.

### **Otras asignaturas**

La importancia del dominio de la lengua extranjera y de las competencias necesarias para enseñar no son las únicas preocupaciones comunes a todos los países. También se consideran necesarios otros conocimientos para la formación de los futuros profesores de lenguas. En los planes de estudios que comparten la mayoría de los países, ciertas disciplinas aparecen de manera recurrente.

Así, una formación general en **psicología** y **pedagogía** es parte obligatoria de los planes de estudios de los futuros profesores. En algunos países, los profesores también deben poseer un conocimiento suficiente de la psicolingüística que les permita comprender mejor los procesos de aprendizaje de una lengua en los niños. En Eslovenia, por ejemplo, junto con otros componentes tradicionales de los planes de estudios como el dominio del sistema lingüístico o los aspectos socioculturales de la lengua meta, la psicolingüística se ha introducido recientemente como asignatura muy importante.

El estudio de la **lingüística** también está muy extendido, aunque los países se centran en aspectos distintos. En Dinamarca, por ejemplo, se profundiza en los aspectos gramaticales, fonéticos y semánticos. Esta formación intenta que los profesores adquieran un conocimiento de los aspectos meta-lingüísticos así como un buen dominio del idioma. En España, el nuevo plan de estudios (en vigor desde 1991) del título de Maestro en la especialidad en lengua extranjera incluye la lingüística mediante el estudio de la morfología, semántica y sintaxis.

Finalmente, el conocimiento de la **cultura** y **civilización** del país de la lengua meta, desde una perspectiva histórica o sociológica, parece ser importante para todos los países. En un cierto número de ellos, la problemática de las sociedades multiculturales y de la comunicación entre culturas diferentes comienza a estar presente en los planes de estudios. En los Países Bajos, las innovaciones introducidas en 1993 y 1998 ponen un mayor énfasis en la comunicación y en los problemas ligados a la evolución que se está dando hacia sociedades multi-culturales. En Luxemburgo, desde 1989, se han introducido algunos cambios en el currículo, prestando especial atención a los problemas que encuentran los niños inmigrantes para aprender alemán.

Gráfico 4.6: Otras asignaturas obligatorias incluidas en las directrices generales de los planes de estudios del profesorado de Educación Primaria. Curso 1998/99.

	Psicología/Pedagogía	Psicolingüística	Lingüística	Cultura y civilización
<b>Unión Europea</b>				
B de	<input type="radio"/>			
B nl	<input type="radio"/>			
DK	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
IRL	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
I	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
L	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NL	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
A	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
P	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FIN	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
UK (E/W/NI)	<input type="radio"/>			
UK (SC)	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
<b>AELC/EEE</b>				
IS	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LI	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NO	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Países candidatos</b>				
CZ	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EE	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
CY	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
LV	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LT	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: Eurydice.

#### Nota explicativa

Únicamente se refiere a los profesores formados (en instituciones de formación del profesorado o en facultades universitarias) para enseñar en la Educación Primaria (CINE 1). No están incluidos los profesores especialistas en la materia formados para enseñar en la Educación Secundaria (CINE 2 y 3), pero que también pueden enseñar en primaria. La formación inicial de esos profesores se describe en el apartado 2.2, que trata el nivel de secundaria.

Debido al alto nivel de autonomía que disfrutaban las universidades (instituciones de formación del profesorado y/o facultades), las asignaturas que se mencionan aquí sólo intentan ofrecer una visión general de los contenidos de los planes de estudio. Igualmente, se podrían añadir otras asignaturas.

#### Notas complementarias

**Dinamarca:** Los profesores semi-especialistas están formados para enseñar en todos los cursos de la *folkeskole* (CINE 1 y 2).

**Portugal:** las asignaturas que se indican forman parte de los planes de estudios de las *Escolas Superiores de Educação* (donde se forman los profesores de las etapas 1ª y 2ª del *ensino básico*) y de las universidades (donde sólo se forman los profesores de la 2ª etapa del *ensino básico*). No existe plan de estudios nacional para toda la formación inicial del profesorado.

**Finlandia:** Las asignaturas que se mencionan forman parte de los planes de estudios de las facultades universitarias de formación de los futuros profesores generalistas y semi-especialistas de los seis primeros años de la *peruskoulu/grundskola* (CINE 1).

**Islandia:** Las asignaturas que se mencionan forman parte de los planes de estudios de las instituciones de formación del profesorado para los futuros profesores generalistas y semi-especialistas de los siete primeros años de la *grunnskóli* (CINE 1).

**Noruega:** Las asignaturas que se mencionan forman parte de los planes de estudios de las instituciones de formación del profesorado que forman a los futuros profesores generalistas y semi-especialistas de las tres primeras etapas de la *grunnskole*, así como de las universidades que forman a los especialistas que pueden también enseñar en la 2ª etapa.

**Estonia, Letonia, Lituania y Eslovenia:** Las asignaturas que se mencionan forman parte de los planes de estudios de las instituciones de formación del profesorado y de las universidades (en Eslovenia, las universidades incluyen instituciones de formación del profesorado). Ambas instituciones forman a los profesores generalistas de primaria.

## 2.2. NIVEL DE SECUNDARIA

En el pasado, la formación de los profesores de secundaria<sup>5</sup> se centraba en el estudio profundo de la asignatura en sí más que en sus aspectos pedagógicos. Desde entonces, se ha cuestionado este enfoque y, en cada asignatura se resaltan más los aspectos pedagógicos. Esto se puede apreciar también en la enseñanza de lenguas. El profesor tiene que ser capaz de transmitir tanto el conocimiento de la lengua como los aspectos culturales relacionados con ella. La profundización en la metodología y la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera es una forma de abrirse al mundo parecen ser los dos temas claves presentes en los planes de estudios. El aumento en el número de lenguas que se enseñan, los objetivos y la metodología, el hecho de que las lenguas se enseñan a diferentes niveles de dificultad y la necesidad de motivar a los adolescentes para que conozcan la lengua y la cultura de los diferentes países, todo ello interviene y afecta a la formación de los profesores de secundaria.

### 2.2.1. Tipos de instituciones de formación

En la mayoría de los países europeos, los profesores de secundaria tradicionalmente se formaban en los departamentos de literatura, pedagogía, lingüística o lenguas extranjeras de las universidades o de otras instituciones de enseñanza superior no universitaria.

Estas diferentes posibilidades eran reflejo, por una parte, de una determinada opción cultural y, por otra, de las ideas preconcebidas acerca del futuro papel del profesor de lengua. Así, una formación en letras pondría el énfasis en la transmisión de los aspectos literarios e históricos de la lengua, mientras que una formación que se centrara en la filología y la lingüística daría más importancia a los aspectos estructurales y lingüísticos del idioma.

En la actualidad, en la mayoría de los países europeos, los profesores de secundaria inferior y superior se forman en instituciones de tipo universitario. Algunos países (Bélgica, Dinamarca<sup>6</sup>, Austria para los profesores de la *Hauptschulen* y Hungría) forman a los profesores de secundaria en instituciones de enseñanza superior no universitaria. En los países donde la educación obligatoria se organiza en una estructura única, como ya se ha precisado, la formación del profesorado se adapta a este sistema y ofrece a los futuros profesores una formación especializada en una o más materias. En Portugal, los profesores que se forman para enseñar en la 3ª etapa del *ensino básico* reciben la misma titulación de nivel universitario que los que van a enseñar en la Educación Secundaria superior. En Noruega, los futuros profesores de la tercera etapa de la *grunnskole* se pueden formar en una institución de formación del profesorado (si desean enseñar en la *grunnskole*) o en una facultad universitaria (si pretenden enseñar en las etapas 2ª y 3ª de la estructura única así como en el nivel de secundaria superior).

Cuando los futuros profesores de secundaria están formados en instituciones universitarias, el modelo consecutivo es el más extendido. Por el contrario, cuando la formación se lleva a cabo en

5. Este subapartado analiza la formación de los profesores de secundaria general inferior y superior (CINE 2 y 3). Se emplea el término genérico "secundaria" cuando la información es válida para los dos niveles. Siempre que es necesario, se hace referencia explícita al nivel (inferior o superior).

Los países que organizan la enseñanza obligatoria en una estructura única pueden tener el mismo o distinto tipo de profesorado en las distintas etapas. Por lo tanto, la información de este apartado corresponde sólo a los dos cursos del nivel CINE 2. Esto representa los tres últimos cursos de la *folkeskole* en Dinamarca, la 3ª etapa del *ensino básico* en Portugal y de la *grunnskole* en Noruega, los tres últimos años de la *peruskoulu/grundskola* en Finlandia, *grundskola* en Suecia y *grunnskóli* en Islandia. En los países candidatos, el nivel CINE 2 corresponde a los tres últimos años de la estructura única en Estonia y Letonia, los cuatro últimos años en la República Checa, Hungría y Eslovenia, y los últimos cinco años en Polonia (hasta 1999/2000) y Eslovaquia.

6. Los profesores de la *folkeskole* están formados para enseñar en los niveles CINE 1 y 2, y sólo los que poseen esta titulación especial de una institución de formación del profesorado pueden enseñar en una *folkeskole* municipal.

una institución no universitaria, la formación se suele organizar de acuerdo con el modelo simultáneo.

En la mayoría de los países donde se sigue el modelo consecutivo, la formación relacionada con la materia específica que van a impartir tienen lugar en los **departamentos universitarios o facultades que se especializan en la investigación y la enseñanza de lenguas extranjeras**. Las instituciones no otorgan certificados de aptitud pedagógica, los cuales se obtiene después de los estudios universitarios de lenguas. Estas instituciones universitarias son principalmente las facultades de lenguas.

Los profesores de lenguas extranjeras de secundaria de varios países siguen ese itinerario. Estos países son: las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica (sólo en secundaria superior), Dinamarca (sólo en secundaria superior), Grecia, España, Francia, Italia, Irlanda, Austria (*allgemeinbildende höhere Schulen*), Reino Unido (la mayoría de los profesores), Islandia y Chipre. En Francia, por ejemplo, los que poseen una *licence* (diplomatura) o titulación equivalente pueden acceder al *Institut Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM)*, que prepara a los candidatos de las oposiciones que se organizan para el profesorado de lenguas de secundaria. La normativa no establece que tenga que ser una titulación en lenguas. En la práctica, sin embargo, y salvo excepciones (como cuando un ciudadano de la Unión Europea desea enseñar su lengua), únicamente los que poseen una titulación en lenguas extranjeras tienen el suficiente conocimiento de la lengua extranjera para aprobar las oposiciones.

En España, los profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EE.OO.II.)<sup>7</sup> tienen que haber cursado los mismos estudios que los profesores de secundaria. La única diferencia entre los dos cuerpos de profesores estriba en las oposiciones respectivas. Por otro lado, los profesores de las EE.OO.II. no están obligados a poseer el certificado de aptitud pedagógica para poder participar en las oposiciones.

En Alemania, los futuros profesores de lengua extranjera siguen una primera etapa de formación pedagógica en la universidad para conseguir una primera titulación. Esto les permite acceder a la segunda etapa de servicio preparatorio, que termina con una titulación final. Ambas etapas de la formación incluyen una parte teórica y otra práctica.

Un número de países ofrece un sistema doble: los candidatos pueden elegir entre las facultades, las facultades de pedagogía y las instituciones de formación del profesorado que ofrecen una especialización en lenguas. Este es el caso de los Países Bajos, Portugal, Finlandia, Suecia, Islandia (para los profesores de los tres últimos años de la *grunnskóli*) y Noruega, al igual que para la mayoría de los países candidatos, donde prevalece el modelo simultáneo. En Finlandia, por ejemplo, la formación de los profesores de lengua<sup>8</sup> se lleva a cabo mediante la colaboración entre el departamento de lenguas extranjeras de la facultad de lenguas y el departamento de pedagogía de la facultad de ciencias de la educación. En Bulgaria, tras las nuevas disposiciones legislativas de 1997, los profesores se pueden formar en las facultades de pedagogía, con especialidad en la enseñanza de la lengua extranjera, o en las facultades de filología. Antes de esta reforma, los profesores se formaban principalmente en filología.

En Luxemburgo, los profesores se forman en el extranjero. Las homologaciones de títulos y calificaciones en letras tienen que quedar resultas antes de que accedan a los periodos de prácticas para convertirse en profesores de secundaria.

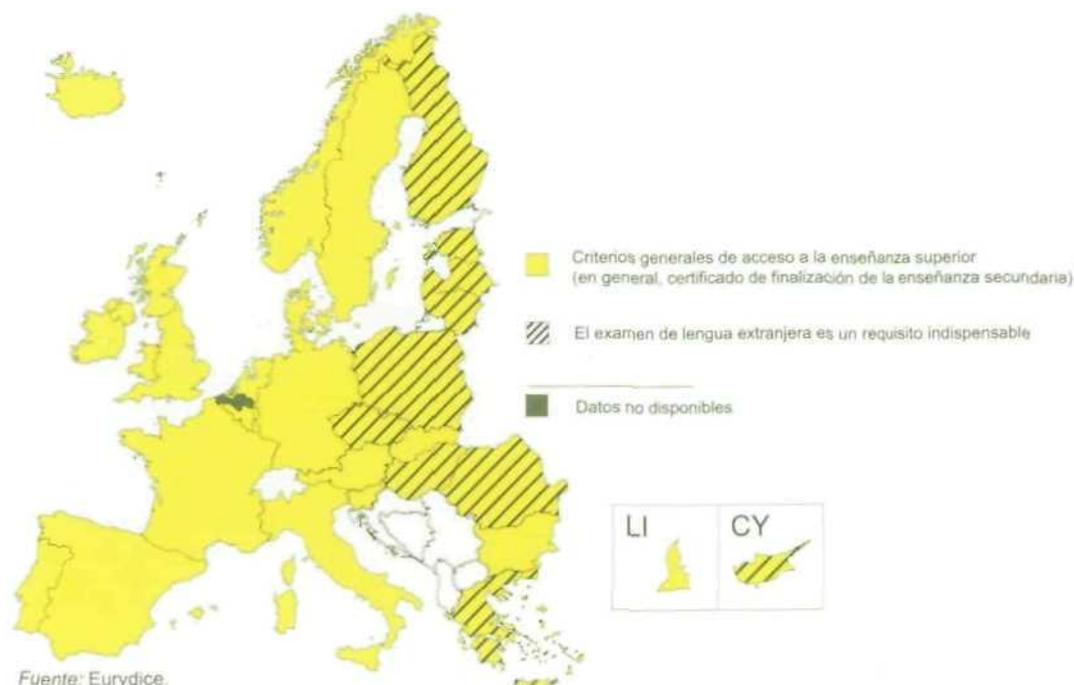
7. Toda la información de los dos apartados referente a la formación inicial y permanente es aplicable también a los profesores de EE.OO.II.

8. Esta información es también aplicable a los futuros profesores de secundaria y primaria.

### 2.2.2. Criterios de acceso

Como se ha señalado antes, la gran mayoría de los futuros profesores de lenguas extranjeras de secundaria estudian en la universidad. Los criterios de acceso para obtener la primera titulación de formación inicial del profesorado de lengua varían de un país a otro. El gráfico 4.7 muestra que los países se dividen en dos grupos. En uno, los criterios generales de admisión a la enseñanza superior se consideran suficientes; en el otro, los candidatos tienen que aprobar además un examen de entrada.

**Gráfico 4.7: Criterios de acceso para la obtención de la primera titulación de formación inicial del profesorado de lengua extranjera de secundaria general (inferior y superior). Curso 1998/99**



#### Nota explicativa

Los criterios de acceso se refieren exclusivamente a la primera titulación. Si en el modelo consecutivo se requieren varias titulaciones para ser profesor de secundaria, aquí sólo se presenta la primera.

#### Notas complementarias

**Italia:** Desde el curso 1999/2000, existe *numerus clausus* para acceder a la institución que se especializa en la formación de los profesores de secundaria.

**Reino Unido (E/W/NI):** La mayoría de los futuros profesores de lenguas extranjeras de secundaria siguen el itinerario de formación de postgrado (consecutivo), después de haber obtenido su primera titulación (tres o cuatro años). El *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)* se consigue al finalizar la formación pedagógica que normalmente dura un año, y que les forma en la didáctica de la(s) lengua(s), aunque normalmente no incluye el estudio de lenguas extranjeras. Los candidatos deben estar en posesión de una titulación universitaria en la(s) lengua(s) que pretenden impartir.

**Estonia:** Existen dos universidades que preparan a los profesores de lengua extranjera de secundaria. Como las universidades son autónomas, ellas mismas definen los criterios de acceso. En una de ellas, la admisión se basa en el certificado nacional de finalización de los estudios (que menciona la calificación obtenida en el examen externo de lenguas extranjeras); en la otra, hay que superar un examen de entrada en la lengua elegida (que consiste en una prueba escrita y otra oral), además del certificado.

Todos los países exigen a los candidatos estar en posesión de al menos el **certificado de educación secundaria superior**. Algunos países, sin embargo, añaden otras condiciones específicas. Así, en Irlanda, el acceso a la facultad de lenguas está condicionado a los resultados obtenidos en la lengua extranjera en el examen de finalización de la secundaria superior. En Dinamarca, para matricularse en la facultad de lenguas los estudiantes tienen que haber seguido un curso de lenguas de nivel avanzado en la secundaria superior. En Portugal, la mayoría de las instituciones ponen como condición que los candidatos hayan aprobado los exámenes correspondientes a una o más lenguas y que forman parte de los exámenes nacionales de finalización de la secundaria.

Un número menos numeroso de países impone, **además** de los criterios generales de acceso a la enseñanza superior, **un examen de lengua extranjera**. Este caso es especialmente corriente en los países candidatos. En Bulgaria, la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia y Rumanía hay que aprobar un examen en la lengua elegida para ser admitidos en la facultad. En la República Checa, donde cada institución puede establecer sus propios criterios de admisión, los exámenes de entrada evalúan el dominio que el candidato posee de la lengua, así como sus conocimientos de historia, geografía o literatura del país donde se habla la lengua. En Hungría, aunque cada institución es también libre de fijar sus criterios de admisión, los exámenes de entrada se están extendiendo cada vez más.

Igualmente, en Grecia, además de cumplir con los criterios generales de admisión a la enseñanza superior, los candidatos a las facultades universitarias de lenguas deben pasar un examen en la lengua que cada facultad fije. Desde 2000, la entrada a la universidad está en función de las calificaciones obtenidas en materias relevantes para los estudios posteriores en los exámenes de 2º y 3º de la secundaria general. Además del certificado de educación secundaria superior, los alumnos que desean acceder a la facultad de lengua tienen que haber aprobado un examen específico. En Chipre, los alumnos que desean matricularse en la universidad nacional o en una universidad griega tienen que aprobar un examen de entrada organizado por el Ministerio de Educación. Las pruebas no sólo son de lenguas extranjeras sino también de otras materias como el griego moderno.

Por último, en Finlandia, a pesar de que las facultades aplican sus propias normas de admisión y de que los procedimientos varían, aprobar un examen de lengua extranjera es un requisito común.

### 2.2.3. Contenidos de la formación

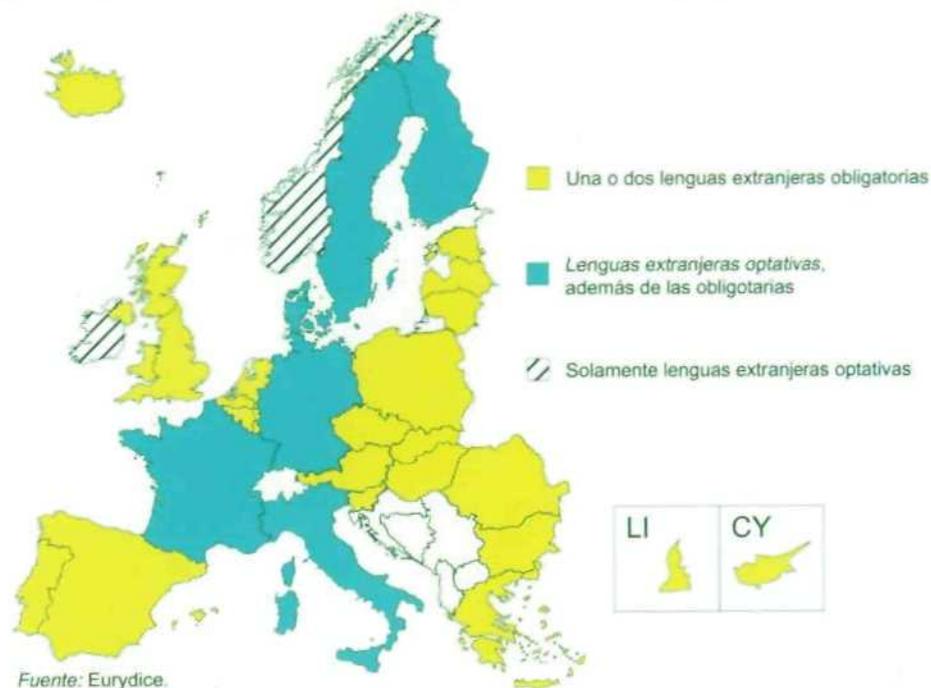
Es importante resaltar dos elementos básicos de la formación inicial de los profesores de lengua extranjera de secundaria: el primero, un conocimiento profundo de la lengua; el segundo, la importancia de la metodología y de las prácticas en clase. A continuación, se analizan también otras asignaturas incluidas en esta formación.

#### Las lenguas extranjeras en la formación general y pedagógica del profesorado

El gráfico 4.8 presenta los países clasificados según el número de lenguas extranjeras obligatorias u optativas que los futuros profesores de lenguas tienen que aprender durante su formación.

El estudio de lenguas extranjeras es obligatorio en las instituciones de formación inicial de todos los países, a excepción de Irlanda y Noruega. En la mayoría de los casos, esta obligación se amplía a dos lenguas. Hay que resaltar el caso de Estonia y Lituania donde todas las asignaturas especializadas del plan de estudios se imparten en la lengua extranjera meta.

**Gráfico 4.8: Número de lenguas extranjera en el plan de estudios para la obtención de la primera titulación en la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras de la Educación Secundaria general (inferior y superior). Curso 1998/99.**



#### Nota explicativa

Únicamente se incluyen los estudiantes matriculados para obtener la primera titulación de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. Si, como sucede en el modelo consecutivo, se necesitan varias titulaciones para ser profesor de secundaria, sólo se hace referencia a las condiciones de acceso para la primera.

#### Notas complementarias

**Alemania:** Todos los futuros profesores de secundaria tienen que estudiar al menos dos asignaturas o grupos de asignaturas. Los futuros profesores de lenguas extranjeras deben estudiar dos lenguas extranjeras o una lengua extranjera y otra asignatura de su elección.

**Luxemburgo:** Los futuros profesores de secundaria se forman en universidades extranjeras.

**Reino Unido (SC):** Aunque sólo es obligatoria una lengua extranjera, se aconseja a los estudiantes que elijan dos lenguas.

**Chipre:** Los estudiantes que asisten a la facultad de lengua inglesa (en 1998/99, la única titulación de lenguas extranjeras existente era la de inglés) deben elegir otra lengua extranjera (francés, alemán, italiano) durante tres cursos.

En un pequeño número de países, los alumnos pueden elegir estudiar una o más asignaturas optativas, además de la lengua obligatoria o principal. Este es el caso de Dinamarca (para los profesores de la folkeskole), Alemania, Francia, Italia, Finlandia y Suecia.

Las prácticas en el aula son importantes para comprender el papel que juega la metodología de la enseñanza de lenguas. A excepción de Grecia<sup>9</sup> y España, donde la práctica es opcional, todos los países imponen un periodo de prácticas. La duración de este periodo varía de un país a otro. Sin embargo, en España, los futuros profesores siguen un curso de formación pedagógica tras obtener su titulación en una facultad de filología. Este curso es un requisito obligatorio para ser admitido a las oposiciones de acceso a la función docente.

En Noruega, a pesar de que el estudio de lenguas extranjeras no es obligatorio, el periodo de prácticas sí que es obligatorio en el caso de que los estudiantes elijan lenguas extranjeras como optativas.

9. En Grecia, desde 2003, los futuros profesores seguirán un programa obligatorio de formación pedagógica después de finalizar la universidad.

## Carga lectiva de la lengua extranjera, la metodología de su enseñanza y la práctica docente

Al igual que en la formación del profesorado de primaria, no es posible realizar un análisis comparado del horario lectivo dedicado al dominio de la lengua extranjera dentro de la formación general, ni a la metodología y a los periodos de prácticas en la formación pedagógica de los futuros profesores de lenguas extranjeras. Los datos no siempre están disponibles y varían significativamente de una institución a otra, incluso dentro del mismo país. Sin embargo, en el anexo de este capítulo, se presenta la información disponible acerca de la carga lectiva de cada uno de estos tres componentes de la formación del profesorado, desglosada por países.

### Otras asignaturas

Como ya se ha visto al comparar los distintos tipos de instituciones, la formación puede haber sido en literatura, pedagogía o lingüística, con un plan de estudios organizado según distintos criterios. Cada vez más, estos criterios recogen las necesidades de formación de los centros, así como los resultados de las investigaciones que se llevan a cabo en el campo de las lenguas extranjeras.

Evaluar el impacto de las investigaciones en los planes de formación del profesorado e identificar las áreas según su importancia son tareas difíciles. Esto puede ser debido a la creciente autonomía de los centros y al hecho de que se tiene poca información de lo que realmente ocurre en clase. El examen de los planes de estudios teóricos es la única manera de conseguir información. La mayoría de los países conceden gran importancia a un mayor dominio de la lengua extranjera y de la lingüística.

La **lingüística**, en tanto que reflexión sobre las estructuras de la lengua, se estudia en todos los países. Sin embargo, algunos países dan más importancia al estudio de los diferentes **aspectos gramaticales** (como la morfología, fonología o la sintaxis) o a las asignaturas que, aunque asociadas a la lingüística, constituyen en sí mismas un campo de estudio, esto es, la **lingüística aplicada**, la **lingüística comparada** o la **sociolingüística**. Como muestra el gráfico 4.9, la gramática y la lingüística aplicada<sup>10</sup> están presentes en todos los planes de estudios de los futuros profesores de lengua extranjera. La lingüística comparada, en la que el análisis lingüístico se emplea para comparar la lengua materna del alumno y la lengua extranjera, y la sociolingüística, que explora las relaciones entre la lengua y el contexto social, no están tan generalizadas en todos los planes de estudios.

El estudio de la historia, la literatura y la cultura del país de la lengua meta se considera parte esencial de la formación del profesorado de secundaria en la mayoría de los países. En Alemania y Portugal, además del conocimiento de la cultura y la civilización del país, los alumnos examinan los problemas que surgen de la relación con otras civilizaciones. En Rumanía, una parte del plan de estudios está también dedicado a los problemas que pueden surgir en las relaciones interculturales.

Un gran número de países incluye el **uso de las tecnologías de la información y la comunicación** en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esta visión general de las asignaturas que constituyen la formación del profesorado muestra que, junto con los aspectos lingüísticos, el conocimiento de la historia y la literatura de los países de la lengua meta forma parte de la tradición europea en el estudio de las lenguas modernas y clásicas. Al mismo tiempo, se dedica bastante tiempo a la preparación pedagógica y a la profesión de profesor de lenguas extranjeras. En este sentido, las prácticas en clase y el uso de las nuevas tecnologías juegan un papel cada vez más importante.

10. Disciplina que se centra en el estudio de la lengua tal y como se manifiesta en las distintas prácticas sociales. A diferencia de otras áreas de la lingüística, la lingüística aplicada no contempla la lengua en sí misma sino como objeto o instrumento de actividades diversas desde el punto de vista social.

**Gráfico 4.9: Otras asignaturas obligatorias incluidas en las directrices generales de los planes de estudios del profesorado de lenguas extranjeras de Educación Secundaria general (inferior y superior). Curso 1998/99.**

	Lingüística				Historia, literatura, cultura	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
	Contenido gramatical	Lingüística aplicada	Lingüística comparada	Socio-lingüística		
<b>Unión Europea</b>						
B fr, B de (CINE 2)					○	
B nl (CINE 2)						
B fr, B de (CINE 3)		○			○	○
B nl (CINE 3)						○
DK (CINE 3)	○	○	○	○	○	○
D	○	○		○	○	○
EL	○	○	○	○	○	○
E	○	○			○	
F	○	○	○	○	○	○
IRL	○	○	○		○	
I	○				○	
L				(-)		
NL		○	○	○	○	○
A	○	○			○	○
P	○			○	○	○
FIN	○	○	○	○	○	○
S			○		○	○
UK (E/W/NI)					○	○
UK (SC)	○				○	○
<b>AELC/EEE</b>						
IS	○	○			○	○
LI	○	○			○	
NO	○			○	○	○
<b>Países candidatos</b>						
BG (CINE 2)	○	○			○	
(CINE 3)	○	○			○	○
CZ	○	○			○	○
EE	○	○	○	○	○	○
CY	○	○		○	○	○
LV	○	○		○	○	○
LT	○	○	○	○	○	○
HU (CINE 2)					○	
(CINE 3)	○	○	○	○	○	
PL (CINE 2)	○	○			○	
(CINE 3)	○	○	○		○	○
RO (CINE 2)	○	○			○	
(CINE 3)	○	○	○		○	
SI	○	○	○	○	○	○
SK	○	○			○	○

Fuente: Eurydice.

#### Nota explicativa

Debido al alto nivel de autonomía que disfrutaban las universidades, las asignaturas que se mencionan aquí sólo intentan ofrecer una visión general de los contenidos de los planes de estudio. Se podrían añadir igualmente otras asignaturas.

### Notas complementarias

**Bélgica (fr, de):** La psicología y la pedagogía son asignaturas obligatorias en los planes de formación del profesorado de lenguas extranjeras de secundaria inferior (CINE 2), además del dominio de la lengua y de su metodología.

**Grecia:** La psicología, pedagogía, y la psicolingüística son asignaturas obligatorias en los planes de formación del profesorado de lenguas extranjeras de secundaria, además del dominio de la lengua y de su metodología.

**Portugal:** Las asignaturas que se indican forman parte de los planes de estudios de las *Escolas Superiores de Educação* (donde se forman los profesores de las etapas 1ª y 2ª del *ensino básico*) y de las universidades (donde sólo se forman los profesores de la 2ª etapa del *ensino básico*). No existe plan de estudios nacional para toda la formación inicial del profesorado.

**Reino Unido (E/W/NI):** En Irlanda del Norte, no existe plan de estudios nacional para la formación inicial del profesorado. Los estudiantes del *Postgraduate Certificate in Education (PGCE)* normalmente deben estar en posesión de una titulación universitaria en la lengua o lenguas que desean enseñar, aunque también se pueden combinar con otras asignaturas. Dicha titulación universitaria incluye estudios dirigidos a desarrollar la comprensión de la vida y cultura del país de la lengua meta (economía, literatura, política e historia). También puede incluir estudios de lingüística.

**Bulgaria, Hungría, Polonia:** La psicología y la pedagogía son asignaturas obligatorias del plan de estudios del profesorado de lenguas extranjeras de secundaria inferior (CINE 2), además del dominio de la lengua y de su metodología.

**Rumanía:** La psicología y la pedagogía son asignaturas obligatorias del plan de estudios del profesorado de lenguas extranjeras de secundaria inferior (CINE 2), además del dominio de la lengua y de su metodología.

### 2.3. VISITAS Y ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO DENTRO DE LA FORMACIÓN INICIAL

Las estancias en el país de la lengua meta son de especial importancia para la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras. Les permite actualizar su competencia lingüística y tomar contacto con una cultura diferente de la suya, lo cual contribuirá a enriquecer su capacidad para transmitir la lengua y la cultura más adelante.

Sin embargo, estas actividades son bastante costosas y, en la mayoría de los países, ni las instituciones de formación del profesorado ni otros organismos nacionales las pueden financiar para todos los estudiantes de lenguas. Probablemente, este es el motivo por el que son actividades **opcionales** en la gran mayoría de los países.

Las excepciones a esta norma general se encuentran en algunos *Länder* alemanes, en Suecia y en el Reino Unido. En Escocia, los futuros profesores deben pasar seis meses en el país donde se habla la primera lengua que han elegido (tres meses si es la segunda lengua) antes de comenzar la formación inicial. Además, para poderse inscribir en el *General Teaching Council of Scotland* deben haber pasado seis meses en el país donde se habla la segunda lengua que han elegido. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, la mayoría de los futuros profesores de lenguas extranjeras de secundaria siguen una formación post-universitaria (modelo consecutivo) después de obtener su primera titulación de una duración de tres o cuatro años. El periodo de estancia en el/los país(es) de la lengua meta constituye una parte esencial de los estudios conducentes a esa primera titulación.

En Finlandia, a los futuros profesores de lengua se les anima a que pasen algún tiempo en el país de la lengua meta. Las universidades poseen autonomía para decidir la obligatoriedad y la duración de estas estancias en el extranjero.

En Bélgica, existen posibilidades de intercambio para los profesores de lengua de las tres Comunidades dentro de la *Operation Trèfle*, organizada por los Ministerios de Educación de las tres Comunidades y por la Fundación Rey Balduino. Finalmente, en la Comunidad germanoparlante de Bélgica, desde el curso 1999/2000, el plan de estudios de la formación del profesorado de primaria incluye un periodo obligatorio en el país de la lengua meta.

La **duración** de las visitas es variada, desde unos pocos días a varios meses o incluso un año (España, Irlanda, Escocia, Islandia). Con respecto al país de **destino**, los países de la Unión Europea son los más solicitados, aunque también lo son los Estados Unidos y Sudamérica.

Considerando la importancia que tiene para los futuros profesores los periodos de tiempo en el extranjero, se están llevando a cabo diversas iniciativas en los diferentes países para superar las dificultades económicas que suponen estas actividades. El concepto de “ayudantía” es corriente en los países europeos. Los estudiantes de lenguas tienen la oportunidad de residir en el país donde se habla la lengua que ellos están aprendiendo a enseñar. Normalmente pasan un curso en un centro de primaria o secundaria para “ayudar” a los profesores a enseñar la lengua de la cual ellos son hablantes nativos.

Como se muestra en el gráfico 4.10, diferentes organismos ofrecen financiación para las estancias en el extranjero de los futuros profesores de lengua extranjera. Las **universidades** y las **instituciones de formación**, en particular, tienen un papel esencial en su organización. En estas instituciones existen departamentos que ayudan a los alumnos a organizar y/o buscar financiación. En general, las universidades organizan programas de intercambio de profesores en formación.

Los **organismos públicos** encargados de las relaciones internacionales también disponen de servicios especializados para los estudiantes y, a veces, se hacen cargo de los gastos de alojamiento. En el Reino Unido, el *Central Bureau for International Education and Training* organiza un programa de ayudantes de lengua inglesa. En España, un acuerdo entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Ministerio de Educación permite que un cierto número de estudiantes viaje al extranjero. En Grecia, el organismo encargado de financiar las visitas de estudio al extranjero es la Fundación para las Becas (*IKY*), bajo la supervisión del Ministerio de Educación.

Los **organismos privados** también ofrecen financiación en Alemania, Grecia, Francia, Portugal, Finlandia, Bulgaria, la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Eslovenia y Eslovaquia.

Para finalizar, del análisis de las posibilidades que tienen los futuros profesores de pasar un periodo de formación en el extranjero, se desprende que las iniciativas procedentes de los particulares y de los organismos públicos y privados, aunque importante, son esporádicas. La continuidad en la financiación de estas actividades es muy poco común como para poderlas considerar como una parte integral y permanente de la formación de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Todos los países subrayan la presencia y la importancia de los programas europeos. Como se observará en el capítulo 6, en varios países, estas estancias en el extranjero tienen lugar en su mayor parte dentro del marco de uno de los programas de la Unión Europea.

**Gráfico 4.10: Organismos que organizan y/o financian estancias en el extranjero para los profesores de lenguas extranjeras de Educación Primaria y de Educación Secundaria general (inferior y superior), y las ayudantías lingüísticas. Curso 1998/99.**

	Universidades/ Instituciones	Organismos públicos	Organismos privados	Ayudantías
<b>Unión Europea</b>				
B fr				○
B de				○
B nl				○
DK	○			
D	○	○	○	○
EL	○	○	○	○
E	○	○		○
F	○	○	○	○
IRL	○			○
I		○		○
L		(-)		
NL	○	○		○
A		○		○
P	○	○	○	○
FIN	○	○	○	○
S	○			
UK (E, W, NI)	○	○		○
UK (SC)	○	○		
<b>AELC/EEE</b>				
IS	○	○		○
LI		○		
NO	○	○		○
<b>Países candidatos</b>				
BG	○		○	
CZ		○	○	
EE			○	
CY	○	○		
LV	○	○	○	
LT	○	○	○	○
HU	○	○	○	
PL	○	○		
RO	○	○		○
SI	○	○	○	
SK	○	○	○	

Fuente: Eurydice.

**Nota complementaria**

**Luxemburgo:** Los futuros profesores de lenguas de secundaria deben haber finalizado la enseñanza superior en el país donde se habla la lengua que pretenden enseñar.

### 3. FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA

La formación permanente de los profesores de lenguas extranjeras se caracteriza por una gran variedad de iniciativas y por la multiplicidad de los temas que se abordan. Durante mucho tiempo, las actividades de formación permanente del profesorado de lenguas han sido especialmente numerosas, más que en otras áreas. Varios organismos públicos y privados tomaron la iniciativa de ofrecer a los docentes la posibilidad de mejorar el dominio de la lengua extranjera que imparten, así como de su metodología. Las embajadas de todos los países trabajan para promover el estudio de sus lenguas a través del profesorado del país anfitrión. Igualmente, las universidades y los centros culturales abren sus puertas a los profesores extranjeros para que reciban formación permanente. Finalmente, los profesores han creado sus propias asociaciones que, dentro del área de lengua, a menudo tienen una dimensión europea. En la actualidad, estas iniciativas parecen estar especialmente presentes en todos los países europeos.

Ante la diversidad de ofertas existente, quizás sea conveniente examinar la naturaleza y la duración de esos cursos. Esto nos permitirá identificar mejor las características de los contenidos de los cursos que se ofrecen en el área de lenguas extranjeras e investigar, en cada país, cuáles son los organismos y las instituciones que ofrecen cursos de perfeccionamiento y actualización a los profesores de lengua. También es interesante averiguar si la oferta de cursos pertenece al sector *privado o público*.

#### 3.1. CARÁCTER DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

La formación permanente, que en casi todos los países se considera como un derecho y como un deber, está regulada de diferentes maneras en los textos oficiales y en los contratos de empleo.

La formación permanente es cara, especialmente en el área de las lenguas extranjeras. Las autoridades públicas no pueden sostener financieramente más que una parte de toda la oferta de cursos. Por este motivo, ciertos países, reconociendo la importancia de la formación permanente y del esfuerzo financiero que representan para los profesores, han decidido conferir el carácter de obligatorio sólo a unos pocos cursos y dejar libertad a los docentes para que elijan los demás.

El gráfico 4.11 muestra que la formación permanente sólo es obligatoria en la mitad de los países.

**Gráfico 4.II. Carácter de los cursos y duración mínima anual de la formación permanente de los profesores de lenguas extranjeras de Educación Primaria y Educación Secundaria general (inferior y superior). Curso 1998/99.**

	Cursos	Duración mínima anual
<b>Unión Europea</b>		
B fr	○	(:)
B de	○	(:)
B nl	●	(:)
DK	○	Variable.
D	●	Variable.
EL	●○	100 horas obligatorias para los jóvenes nombrados profesores de lenguas, a partir de 1999/2000; 20 horas opcionales (aproximadamente) para los programas de formación permanente en nuevas metodologías de la enseñanza; 1-3 días de cursos de formación, a menudo en colaboración con organismos extranjeros ( <i>British Council</i> , <i>Alliance française</i> , etc); 40 horas para los cursos intensivos opcionales.
E	○	Variable (de 10 a 100 horas por curso de formación).
F	○	Variable según el plan académico de formación (programa corto, 1 semana; programa largo, 4 semanas).
IRL	●○	Variable.
I	○	Variable.
L	○	Un <i>crédit-formation</i> (crédito de formación) de 40 horas.
NL	●○	Variable.
A	○	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : los profesores son liberados de sus tareas durante un máximo de dos semanas. Ellos pueden decidir el número de horas. <i>Hauptschule</i> y <i>Polytechnische Schule</i> : 80 horas.
P	○	Variable.
FIN	●○	Variable.
S	○	120 horas.
UK (E/W/NI)	○	Del mínimo de cinco días laborables en que los profesores pueden estar liberados de sus tareas, al menos tres se deberían emplear para la formación permanente (Inglaterra y Gales).
UK (SC)	●	80 horas mínimo.
<b>AELC/EEE</b>		
IS	●○	80 horas distribuidas en dos años.
LI	●○	No existen reglas específicas para los profesores de lengua pero tienen derecho a asistir a cursos de lengua (cuatro semanas máximo) cada cuatro años y para cada una de las lenguas que enseñan.
NO	○	Variable.
<b>Países candidatos</b>		
BG	○	Variable.
CZ	○	Variable.
EE	○	Variable.
CY	●○	Obligatorios: 4 horas por curso (sólo profesores de secundaria). Opcionales: 15 horas cada uno.
LV	●○	12 horas al año.
LT	●○	Obligatorios: 15 días durante 5 años de formación. Esto corresponde a 80 periodos (45 minutos) durante 5 años (6 periodos al día).
HU	●	60-120 horas.
PL	●○	Variable.
RO	○	48-96 horas.
SI	○	40 horas (5 días).
SK	○	Desde 2 horas a 1 semana.

Fuente: Eurydice

● Cursos obligatorios

○ Cursos opcionales

#### Notas complementarias

**Países Bajos:** El 10% del horario laboral anual del profesor (1.659 horas) se debe dedicar a cursos de "profesionalización".

**Polonia:** La formación permanente es opcional, excepto para los profesores que no están cualificados para enseñar lenguas, en cuyo caso estos cursos les permitirá adquirir un diploma. La participación en los programas de formación permanente influye en el sueldo y en la promoción de los docentes.

En Grecia, la formación permanente de los profesores está organizada por los Centros Regionales de Formación (*PEK*), bajo la supervisión del Ministerio de Educación, el *Pedagogiko Institutouto* y el Centro de Investigación Educativa. Sin embargo, los consultores educativos y los profesores universitarios son los responsables de adaptar el contenido de los cursos, que se revisa cada tercer mes.

En Irlanda, el Ministerio de Educación organiza cursos obligatorios a nivel nacional cada vez que se introducen nuevos programas, mientras que los cursos que organizan las autoridades locales, las instituciones culturales, las asociaciones de profesores o los centros escolares son opcionales.

En Hungría, un decreto reciente (en vigor desde el curso 1998/99) establece que los profesores de centros públicos de todos los niveles tendrán que pasar un examen cada siete años. La participación en los cursos de formación es un requisito previo al examen.

Un cierto número de países donde los cursos de formación permanente son opcionales, ha establecido iniciativas dirigidas a crear las condiciones apropiadas que incrementen la participación de los docentes en esos programas de formación permanente. En España, Portugal, Bulgaria y Eslovenia, los profesores que participan en cursos opcionales tienen derecho a recibir mejoras salariales bajo distintas formas.

La duración de los cursos varía considerablemente de un país a otro. Esta variación, que también ocurre dentro de un mismo país, depende de la forma en que estos cursos estén organizados y del contenido del curso.

### 3.2. CONTENIDOS DE LOS CURSOS

Como se muestra en la figura 4.12, los temas relativos a la **metodología** de la enseñanza de la lengua parecen ser los más extendidos en los programas de formación de todos los países. Por ejemplo, en Suecia, las actividades de formación permanente se centran en los nuevos enfoques didácticos contenidos en los currículos así como en la enseñanza de lenguas a alumnos con necesidades especiales. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), las actividades de formación permanente de los últimos años incluyen aspectos como el desarrollo del currículo, métodos de enseñanza, la enseñanza de las lenguas extranjeras a alumnos con necesidades educativas especiales así como la relación entre el aprendizaje de lenguas y el mundo laboral.

En la mayoría de los países candidatos, la formación en la metodología de la enseñanza incluye el análisis de nuevos libros de texto y de nuevos currículos. En Rumanía, una recomendación reciente del Ministerio de Educación, que se aplica desde el curso 1988/89, establece que la puesta en funcionamiento del nuevo currículo y la aplicación de nuevos métodos de evaluación formarán parte integral de la formación permanente del profesorado y serán objeto de evaluaciones periódicas por los cuerpos especializados de la inspección. En Eslovenia, los cursos se centran sobre todo en la metodología, la evaluación y en conseguir que el profesorado se familiarice con los nuevos textos y materiales adicionales.

La mejora del **dominio de la lengua** y la profundización en el conocimiento de la **cultura** de la lengua meta parecen ser los objetivos de los cursos de perfeccionamiento en un número de países. Por ejemplo, en Grecia, los docentes interesados pueden asistir a cursos sobre los aspectos interculturales que intervienen en la enseñanza de la cultura y la lengua meta.

Finalmente, la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras es también una de las características del contenido de los cursos de formación permanente en muchos países.

**Gráfico 4.12:** Contenidos de la formación permanente de los profesores de lenguas extranjeras de Educación Primaria y Educación Secundaria general (inferior y superior). Curso 1998/99.

	Metodología	Curso de perfeccionamiento de la lengua meta	Conocimiento de la cultura del país de la lengua meta	Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)
<b>Unión Europea</b>				
B fr	<input type="radio"/>			
B de	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
B nl	<input type="radio"/>			
DK	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EL	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IRL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
L	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
NL	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FIN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
UK (E/W/NI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
UK (SC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>AELC/EEE</b>				
IS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Países candidatos</b>				
BG	<input type="radio"/>			
CZ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
EE	<input type="radio"/>			
CY	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
LV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
LT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
HU	<input type="radio"/>			
PL	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	
RO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
SI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SK	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: Eurydice.

**Nota complementaria**

**Estonia:** Los cursos de perfeccionamiento de la lengua meta, de conocimiento de su cultura y de las tecnologías de la información y de la comunicación, se pueden organizar también si los profesores así lo desean.

### 3.3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN EL PAÍS DE LA LENGUA META

#### 3.3.1. Organización y financiación de los cursos en el extranjero

En la mayoría de los países europeos, existe una multiplicidad de organismos implicados en la formación permanente de los profesores de lengua extranjera. No sólo organizan los cursos sino que también proponen diversos tipos de actividades como la organización de viajes, la elaboración y la difusión de materiales didácticos, etc. De esta forma, las características de la formación permanente varía en función del objetivo y el contenido de la formación.

**Figure 4.13: Organismos que organizan y/o financian estancias en el extranjero para los profesores de lengua extranjera de Educación Primaria y Educación Secundaria general (inferior y superior). Curso 1998/99.**

	Universidades/ Instituciones	Organismos públicos	Organismos privados	Asociaciones de profesores
<b>Unión Europea</b>				
B fr	○	○		
B de		○		
B nl			(:)	
DK	○	○		○
D	○	○	○	○
EL	○	○	○	○
E	○	○		
F	○	○	○	○
IRL		○	○	○
I		○		○
L		○		
NL	○	○		
A	○	○	○	○
P		○	○	○
FIN	○	○	○	○
S	○	○		○
UK (E/W/NI)	○	○	○	○
UK (SC)	○	○	○	○
<b>AELC/EEE</b>				
IS	○	○		○
LI		○		
NO	○	○		○
<b>Países candidatos</b>				
BG	○		○	
CZ		○		○
EE		○	○	
CY		○	○	○
LV	○	○	○	○
LT	○	○	○	
HU	○	○	○	
PL	○	○		
RO	○	○	○	○
SI	○	○	○	
SK	○	○		

Fuente: Eurydice.

En primer lugar, es importante señalar que en la mayoría de los casos los profesores se inscriben en cursos de actualización en el extranjero a iniciativa propia. Los profesores de lengua hacen un esfuerzo para viajar al extranjero con el fin de mejorar su dominio de la lengua (varios países hablan de "actividades voluntarias"). Los profesores que deciden asistir a cursos específicos de formación en el extranjero durante su carrera profesional, pueden ponerse en contacto con los distintos organismos que los organizan y, menos frecuentemente, los financian.

**Las universidades y las instituciones de formación** parecen tener un papel importante aquí apoyando la formación permanente en el extranjero. En Dinamarca, las *Danmarks Lærerhøjskole* y sus departamentos son responsables de la formación permanente en Dinamarca y en el extranjero. Casi el 20% de los profesores de la *folkeskole* reciben cursos cada año a través de esta institución. En España los Institutos de Ciencias de la Educación en colaboración con los Centros de Profesores y Recursos (que pueden recibir distintas denominaciones según la Comunidad Autónoma), ofrecen apoyo técnico al personal docente que desee viajar al extranjero. En Islandia, las universidades cuentan con una institución de formación que facilita los viajes de estudio al extranjero.

Las **autoridades públicas** juegan igualmente un papel importante en la organización y la financiación de cursos en el extranjero para los profesores de lengua extranjera. En muchos casos, están involucrados varios ministerios, incluyendo el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Asuntos Exteriores.

En años recientes, los profesores de lenguas extranjeras de la Comunidad francesa de Bélgica han podido disfrutar de formación en el extranjero gracias a una iniciativa del Ministerio de Educación. A su vez, la Inspección de Lenguas Extranjeras, trabajando conjuntamente con el Centro de Autoformación y de Formación Permanente ofrecen ayuda personalizada a los profesores que les permite reflexionar sobre su experiencia en el aula, analizar maneras de mejorar su enseñanza y preparar material didáctico. En Alemania, los cursos están organizados por el servicio de Intercambios Pedagógicos en nombre de los Ministerios de Educación, Cultura y Ciencia de los diferentes *Länder*, el Ministerio de Asuntos Exteriores, la Comisión Europea y el Consejo de Europa.

Asimismo, en Irlanda, el Ministerio de Educación organiza cursos de verano en el extranjero, en colaboración con las agregadurías culturales de las embajadas y las asociaciones que promueven la enseñanza de lenguas. En otros países, como Austria, se establecen programas conjuntos con los ministerios de educación de otros países. En el marco de esa colaboración, los profesores que viajan al extranjero por su propia iniciativa pueden conseguir ayuda financiera.

En todos los países de la Europa central y oriental, los diferentes ministerios han firmado acuerdos bilaterales con otros países europeos para el perfeccionamiento de los profesores de lengua. Sin embargo, en todos estos países, la posibilidad de viajar al extranjero sólo se ofrece a un número reducido de profesores. La excepción es la República Checa, donde entre el 70% y el 80% de los profesores de francés y entre el 30% y el 50% de los profesores de alemán han participado en cursos de formación permanente en el extranjero (entre 1990 y 1998). En Lituania, Rumanía y Polonia, por otro lado, sólo entre el 2% y el 10% de los profesores de lenguas extranjeras pudo tomar parte en programas de formación en los países de la lengua meta.

Al mismo tiempo, las **organizaciones públicas en los países de la lengua meta**, que trabajan en la promoción de la lengua y la cultura que representan, ofrecen ayuda técnica y organizan cursos o viajes para los profesores. Los que tienen mayor presencia en los países europeos son el *British Council* (para el inglés), la *Alliance française* (para el francés), el *Goethe Institut* (para el alemán), el Instituto Cervantes (para el español) y el *Istituto italiano di Cultura* (para el italiano). En Grecia y Chipre, estos organismos trabajan en colaboración con el Ministerio de Educación,

en especial suministrándole ayuda técnica par la organización de cursos en el extranjero. En el Reino Unido, el *Central Bureau for International Education and Training* asesora y coordina las actividades de formación en el extranjero.

El Centro de Lenguas Modernas de Graz, Austria, ha prestado un servicio especialmente importante en el perfeccionamiento de los profesores de lenguas, incluyendo a los docentes de los países candidatos.

En la mayoría de los países, las **asociaciones de profesores** también juegan un papel importante en la organización y financiación de las estancias en el extranjero.

Por último, existe un número de **organismos y agencias de formación privadas** que operan en unos pocos países. En los países candidatos, la Fundación Soros organiza cursos junto con otros organismos públicos y privados. En algunos países, la formación permanente del profesorado también se lleva a cabo en cursos ofrecidos por instituciones de origen norteamericano.

Las posibilidades de formación permanente y los cursos de actualización para los profesores de lenguas aumentan de año en año: los cursos que se ofrecen responden a las necesidades de formación con una gran cantidad de iniciativas que permiten a los profesores conocer y reflexionar sobre los nuevos enfoques de la enseñanza de lenguas. Las universidades, asociaciones de profesores, organismos públicos y agencias privadas especializadas ofrecen cursos para que los profesores conozcan estos cambios didácticos y se adapten a ellos.

### 3.3.2 El papel de las autoridades públicas en la coordinación de las actividades de formación permanente

Como ya se ha analizado en el apartado anterior, los organismos que ofrecen cursos de formación permanente a los profesores son muchos y muy diversos. Por lo tanto, las autoridades públicas intentan coordinar esta oferta de formación permanente tan variada. Supervisan la distribución y la realización de los cursos, de manera que den respuesta adecuada a la necesidad de mejorar la competencia lingüística del profesorado.

En todos los países, y en todas las actividades de formación dirigidas a los docentes de lenguas, los ministerios de educación suelen delegar la tarea de coordinar los cursos a distintos organismos centralizados o descentralizados. Esta tarea se puede llevar a cabo de distintas maneras.

#### Actividades organizadas y/o coordinadas por el ministerio

La situación más generalizada es aquella en la que el ministerio de educación y sus diferentes departamentos organizan y a veces evalúan las actividades de formación permanente del profesorado. En Grecia, los cursos de formación permanente están organizados por el Ministerio de Educación en colaboración con los 16 Centros de Formación (PEK). El *Pedagogiko Institutouto* y el Centro de Investigación Educativa son responsables de coordinar y promover los programas de formación permanente en primaria y secundaria. Igualmente, en Italia, el gobierno central coordina y promueve estos cursos. El Ministerio establece los objetivos y los criterios de los cursos de formación, distribuyendo tareas específicas a los *IRRSAE (Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi)*, las universidades y las autoridades locales. Sin embargo, los centros y los profesores tienen libertad para elegir los programas que más se adaptan a sus actividades didácticas.

Algunas veces, los servicios de inspección son responsables, en colaboración con otras instancias, de la organización y la supervisión de los cursos de formación permanente del profesorado. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica, el Ministerio de Educación financia y coordina

estos cursos a través de la inspección y del servicio pedagógico (*Pädagogische Arbeitsgruppe*). En Francia, se elabora un plan de formación para cada curso, bajo la responsabilidad del rector de la *Académie*. Este plan contempla las indicaciones y prioridades fijadas anualmente por el ministerio en una circular. Sin embargo, el contenido de las actividades se define de forma local por los responsables de la formación permanente de la *Académie* y los inspectores. En Portugal, los cursos se coordinan a través de diferentes organismos de la Administración como el Departamento de Educación Básica, el Instituto para la Innovación Educativa y el Consejo Científico y Pedagógico para la Formación del Profesorado pero el control de los cursos es competencia de la Inspección. En Chipre, los inspectores del Ministerio de Educación y Cultura, en colaboración con el Instituto Pedagógico, se ocupan de la planificación y realización de los cursos.

Con respecto a los países candidatos, también se observa un cierto nivel de descentralización. Así, en Rumanía, la organización y promoción de los cursos de formación permanente es competencia de las autoridades centrales. Sin embargo, las reformas actuales, que pretenden acelerar el proceso de descentralización, transfieren importantes responsabilidades a los servicios de inspección del departamento, entre las que se incluyen la planificación y organización de los programas de formación y la evaluación de su repercusión en la carrera profesional de los profesores. En la República Checa, los centros reciben del Ministerio de Educación un presupuesto para la formación permanente pero, aunque disfrutan de cierto poder de decisión, los centros únicamente pueden contactar con los organismos aprobados por el Ministerio de Educación.

#### **Actividades organizadas y/o coordinadas por las autoridades regionales o locales**

En los países con un alto nivel de descentralización, los cursos de formación se pueden organizar a distintos niveles. En Alemania, los cursos de formación los organizan en los *Länder* las autoridades centrales, regionales y locales. La formación permanente puede tener lugar en los centros o tomar la forma de estudio independiente guiado. Con el fin de centralizar la organización de las actividades de formación permanente, todos los *Länder* han creado centros públicos de formación continua, dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. En el nivel regional, la formación permanente se lleva a cabo de diferentes maneras en cada *Land*, a través de las instituciones de formación permanente del profesorado y sus distintos servicios, y de los responsables de la supervisión de los centros educativos de nivel inferior e intermedio (*Schulämter*). Estas autoridades son también responsables de la organización de actividades de formación permanente a esfera local. En España, las Comunidades Autónomas organizan actividades de formación permanente a través de los Centros de Profesores y Recursos (con diferentes denominaciones dependiendo de la Comunidad) que también están encargados de organizar la oferta de los mismos.

En Finlandia y Suecia, la responsabilidad de la formación del profesorado se ha transferido a los municipios, como parte del proceso general de descentralización de la Administración. Corresponde a los municipios asegurar que todos los profesores tienen la posibilidad de tomar parte en estos cursos de formación. En Islandia, las universidades y las instituciones de formación inicial también supervisan y coordinan los cursos de formación permanente. En Lituania, el Ministerio de Educación financia y coordina la oferta de formación permanente en los centros educativos regionales, así como en las instituciones de formación permanente creados en las universidades encargadas de la formación permanente de los profesores de lenguas.

La descentralización puede afectar a los centros. Por ejemplo, en los Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Estonia<sup>11</sup>, los centros escolares gestionan, hasta cierto punto, los fondos para la formación del profesorado y deciden los cursos más apropiados así como las instituciones que los imparten.

11. En Estonia, sin embargo, una pequeña parte del presupuesto se centraliza en el ministerio o los municipios para financiar sus prioridades en la formación permanente del profesorado.

Como ya se ha visto, las autoridades centrales, locales o de los centros escolares poseen un papel activo en la coordinación y planificación de una oferta que se encuentra en constante expansión. Con este fin, se han creado distintos organismos específicos: instituciones de innovación educativa, departamentos de pedagogía, centros de formación y servicios de inspección.

Las autoridades públicas también promueven las relaciones internacionales. En este sentido, las iniciativas conjuntas de los ministerios de cultura y asuntos exteriores de los distintos países europeos juegan un papel especialmente importante en las relaciones, intercambios puesto a puesto y los acuerdos que se realizan para la organización de cursos por parte de organismos extranjeros.

### 3.3.3. Intercambios entre profesores

Con respecto a la movilidad del profesorado, la mayoría de los países ha establecido planes para facilitar los intercambios entre profesores<sup>12</sup>. Sin embargo, este sistema está todavía en sus comienzos y sólo un número reducido de docentes ha participado en ellos hasta el momento. Merece la pena mencionar algunos ejemplos.

En Bélgica, las tres Comunidades han organizado intercambios de profesores dentro de la iniciativa *Operation Trèfle*.

Desde 1990/91, el Instituto Cultural Danés ha organizado un programa de intercambio con el fin de ayudar a los profesores a buscar posibilidades de intercambio con un colega extranjero

En Grecia, los profesores de lengua extranjera de Educación Secundaria pueden participar en un programa de movilidad organizado dentro del marco de un programa específico de formación inicial del profesorado (*EPEAEK*). El Ministerio de Educación es el responsable de organizar estos intercambios cuya duración oscila entre siete y 15 días.

En España, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Exteriores organizan, para los profesores de lengua, un programa de intercambio puesto a puesto con Alemania, Francia y el Reino Unido. Otros programas organizados por el Ministerio de Educación ofrecen a los profesores la oportunidad de viajar a los Estados Unidos.

En Irlanda, durante muchos años, ha existido un programa de intercambio a pequeña escala para los profesores de secundaria de francés (tres meses a un año) con Francia y de alemán con Alemania (tres meses). Estos programas forman parte de los acuerdos culturales entre esos dos países e Irlanda, y están organizados por el Ministerio de Educación y las embajadas correspondientes.

Finalmente, en el Reino Unido, el *Central Bureau for International Education and Training* es el organismo responsable de los intercambios puesto a puesto con Austria, Francia, Alemania, España y Suiza.

---

12. Este apartado analiza los intercambios entre el profesorado de lenguas extranjeras organizados y financiados fuera del marco del programa Lingua de la Unión Europea. La información sobre los intercambios del Lingua se ofrece en el capítulo 6.

## ANEXO

Carga lectiva dedicada a la lengua extranjera (dominio de la lengua, metodología y periodo de prácticas) en el plan de estudios de la formación inicial del profesor generalista. Curso 1998/99.

	FORMACIÓN GENERAL EN LA ASIGNATURA	FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA	
	Dominio de la lengua	Metodología	Periodo de prácticas
<b>B de</b>	No es pertinente (se considera que ya lo han adquirido). <i>Los estudiantes han cursado el idioma francés desde el 3er curso de primaria y lenguas extranjera desde el 1er curso de primaria.</i>	Aproximadamente entre 6 y 10 horas a la semana de didáctica del francés.	Para todas las asignaturas: 1er curso: 2-3 semanas 2º curso: 4-6 semanas 3º curso: 10-12 semanas
<b>B nl</b>	(:)	(:)	(:)
<b>D</b>	Variable según las instituciones.	Variable según las instituciones.	Primera fase de la formación: varias semanas; <i>Segunda fase de la formación: 24 meses de periodo preparatorio.</i>
<b>F</b>	No se impone un horario determinado en <i>IUFM</i> , pero hay una fuerte tendencia a reforzar la carga lectiva optativa u obligatoria para los estudiantes o para los que están en periodo de prácticas porque el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras a los 10 años está en proceso de implantación.		
<b>I</b>	De las 21 asignaturas anuales (1.600 horas) al menos 2 se dedican al dominio de la lengua.	Del mínimo de 21 asignaturas anuales (1.600 horas), al menos 1 dedica a la metodología de la enseñanza de la lengua.	400 horas de prácticas, sin especificación del porcentaje de tiempo dedicado a las lenguas. <i>El contenido y los detalles del programa de formación aparecen en un acuerdo entre cada universidad y las autoridades educativas.</i>
<b>L</b>	No es pertinente (se considera que ya lo han adquirido). En esta etapa de la formación, los candidatos deben poseer ya un dominio perfecto del francés y el alemán. Los candidatos pueden elegir entre 60 horas de lingüística francesa o alemana.	Alemán: 180 horas. Francés: 150 horas.	1er curso: 10 semanas 2º curso: 8 semanas 3er curso: 8 semanas Total: 26 semanas.
<b>IRL</b>	Varía desde 110 horas mínimo a 280 horas máximo para los estudiantes que eligen irlandés.	60 horas.	
<b>NL</b>	No es pertinente (se considera que ya lo han adquirido). En esta etapa de la formación, los candidatos han estudiado 7 años de inglés como asignatura obligatoria. Se da más importancia a la metodología de la lengua.	Aproximadamente 40 horas a lo largo de los cuatro cursos.	No siempre es posible; el número de clases impartidas por los alumnos varía entre 0 y 10 horas a lo largo del curso.
<b>A</b>	(-)	112 horas	El periodo de prácticas es parte de las 4 semanas de prácticas en centros de primaria, donde el inglés es obligatorio y, por lo tanto, enseñando por los futuros profesores.

	FORMACIÓN GENERAL EN LA ASIGNATURA	FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA	
	Dominio de la lengua	Metodología	Periodo de prácticas
<b>P</b>	En la 1ª etapa del <i>ensino básico</i> , el periodo varía de una institución a otra. Como la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria, el tiempo dedicado al dominio de la lengua, la metodología y las prácticas es opcional (no está incluido en el plan de estudios de la formación inicial del profesorado).		
<b>FIN</b>	Para los 6 primeros cursos de la <i>peruskoulu/grundskola</i> : 15 créditos (de 40 horas) = 600 horas.	Para los 6 primeros cursos de la <i>peruskoulu/grundskola</i> : 35 créditos (de 40 horas) = 1.400 horas.	
<b>S</b>	40 semanas (1 año académico) se dedican al dominio de la lengua.		10 semanas (de las 40 semanas que dura el año académico).
<b>UK (E/W/NI)</b>	El currículo no incluye condiciones específicas para las lenguas extranjeras. No hay plan de estudios nacional para la formación inicial del profesorado en Irlanda del Norte.		
<b>UK (SC)</b>	Opcional		825 horas ( <i>Bachelor of Education</i> ).
<b>IS</b>	140 horas	60 horas	4 semanas a lo largo del semestre (= 40 horas).
<b>LI</b>	12 periodos (45 minutos); curso de 6 semanas de duración en un país en el que se habla la lengua meta, con el fin de conseguir el <i>First Cambridge Certificate</i> .	No está especificado para los profesores de lenguas.	
<b>NO</b>	Para la 1ª etapa de <i>grunnskole</i> : opcional.		
<b>CZ</b>	(:)	(:)	(:)
<b>EE</b>	Inglés o alemán práctico: 475 horas. Escritura: 37 horas. Fonética: 87 horas. Lectura en casa: 84 horas. Conversación: 50 horas.	Metodología de la enseñanza del inglés o alemán: 145 horas.	Observación: 16 horas a lo largo de 3 años. Enseñanza en los niveles 2-4: 14-15 horas. Enseñanza en los niveles 5-6: 11-15 horas.
<b>CY</b>	70 horas.	No incluida en el plan de estudios.	Práctica opcional.
<b>LV</b>	416 horas.	64 horas.	96 horas.
<b>LT</b>	Varía de 13,5 a 28,5 créditos (1 crédito = 40 horas) a lo largo de 4 años.	2 a 2,5 créditos	3-4 semanas de prácticas supervisadas durante un semestre.
<b>SI</b>	Formación del profesor generalista: 45-60 horas de lengua extranjera obligatoria. Módulo de enseñanza temprana de lengua extranjera: 615 horas.	Formación del profesor generalista: sin horario obligatorio. Módulo de enseñanza temprana de lengua extranjera: 135 horas	Formación del profesor generalista: sin horario obligatorio. Módulo de enseñanza temprana de lengua extranjera: 50 horas (2 semanas).

**Carga lectiva dedicada a la lengua extranjera (dominio de la lengua, metodología y periodo de prácticas) en el plan de estudios de la formación inicial del profesor especialista en la materia. Curso 1998/99.**

	FORMACIÓN GENERAL EN LA ASIGNATURA	FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA	
	Dominio de la lengua	Metodología	Periodo de prácticas
<b>B fr</b> <b>B de</b>	Variable. Por ejemplo, formación de profesores de secundaria inferior (régent): 1º curso: 75 horas.	Variable. Por ejemplo, formación de profesores de secundaria inferior (régent): 1er curso: 50 horas; 2º curso: 100 horas	Variable. Por ejemplo, formación de profesores de secundaria inferior (régent): 1er curso: 175 horas; 2º curso: 175 horas; 3er curso: 350 horas.
<b>B nl</b>			3 semanas durante el 1er curso, 16 semanas durante el 3er curso.
<b>DK</b>	Los profesores formados para enseñar en secundaria superior (CINE 3); variable según las instituciones.	Los profesores formados para enseñar en secundaria superior (CINE 3); 2-4 días más 2-4 días extra de teoría educativa.	Los profesores formados para enseñar en secundaria superior (CINE 3); 120 horas.
<b>D</b>	Variable, dependiendo de la institución.	Variable, dependiendo de la institución.	Primera fase de la formación: a veces varias semanas; Segunda fase de la formación: 24 meses de periodo preparatorio.
<b>EL</b>	216 horas (Facultad de Inglés); 264 horas (Facultad de Francés); 250 horas (Facultad de Alemán); 624 horas (Facultad de Italiano).	132 horas (inglés); 144 horas (francés); 50-100 horas (alemán); 65 horas obligatorias y 78 horas opcionales (italiano).	Práctica opcional. Variable, dependiendo de la institución.
<b>E</b>	Primaria: 160 horas mínimo. Secundaria: 240 horas mínimo.	Primaria: 160 horas mínimo. Secundaria: no es parte del plan de estudios obligatorio, aunque la mayoría de las universidades la incluyen.	Primaria: 320 horas. Secundaria: práctica opcional.
<b>F</b>	A lo largo de 2 años, 400-750 horas en enseñanza relacionada con la asignatura, 300-450 horas en la enseñanza general	En el 2º curso de la enseñanza general y relacionada con la asignatura, se da mayor importancia a la metodología	1er curso: 2 o 3 semanas; 2º curso: 4-6 horas a la semana.
<b>IRL</b>	Variable, dependiendo de la institución		100 horas
<b>I<sup>pa</sup></b>	Variable, dependiendo de la institución.	Variable, dependiendo de la institución	(-)
<b>L</b>	No es pertinente porque en Luxemburgo no existen estudios de formación inicial para los futuros profesores de secundaria (su formación tiene lugar en el extranjero).	Durante el periodo de prácticas, el futuro profesor tiene clases de psicología, pedagogía y didáctica, bajo la supervisión de un tutor.	Aunque la formación inicial tiene lugar en el extranjero, el periodo de prácticas, de 30 meses de duración, tiene lugar en Luxemburgo. 1er curso: 6 horas a la semana; 2º curso: 12 horas a la semana.
<b>NL</b>	Formación en instituciones no universitarias: 2.217 horas a lo largo de 4 cursos. Aproximadamente un tercio se dedica a la lingüística aplicada y a la civilización/cultura. El dominio de la lengua y su metodología se pueden ofrecer de forma integrada.		Formación en instituciones no universitarias: los candidatos tienen que enseñar ellos solos durante al menos 200 horas. La formación práctica dura, en general, entre 1.300 y 1.680 horas a lo largo de los 4 cursos.
	Formación en la universidad: el dominio de la lengua es requisito previo.	Formación en la universidad: 840 horas a lo largo de un curso.	Formación en universidades: los candidatos tienen que enseñar ellos solos durante al menos 120 horas (250 horas de las 840 que el periodo de prácticas dura normalmente se deben pasar en un centro escolar).

13. Desde el curso 1999/2000, la metodología de la enseñanza de lenguas en centros especializados; al menos 5 cursos de 6 meses en ciencias de la educación y al menos 5 cursos de 6 meses en la metodología y la didáctica de la materia que enseñará el estudiante (al menos 700 horas). La práctica de la enseñanza de la lengua en centros especializados; al menos 300 horas.

	FORMACIÓN GENERAL EN LA ASIGNATURA	FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA	
	Dominio de la lengua	Metodología	Periodo de prácticas
<b>A</b>	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : 68 horas (se da prioridad al dominio de la lengua). <i>Hauptschule</i> y <i>Polytechnische Schule</i> : 480-520 horas.	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : 105 horas. <i>Hauptschule</i> and <i>Polytechnische Schule</i> : 128-146 horas.	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i> : aproximadamente 100 horas. <i>Hauptschule</i> y <i>Polytechnische Schule</i> : 192 horas.
<b>P</b>	Máximo 70% para la secundaria inferior.	Al menos el 20-30%, incluyendo un curso académico de prácticas.	
<b>FIN</b>	Variable, dependiendo de la institución.	35 créditos (1.400 horas) de estudios pedagógicos, divididos entre teoría y práctica en porcentajes que varían dependiendo de la universidad.	
<b>S</b>	40 semanas (=1 año académico) se dedican al dominio de la lengua.		20 semanas (de las 40 semanas que constituyen el año académico).
<b>UK (E/W/NI)</b>	No se exige un número determinado de horas para la primera titulación universitaria (normalmente <i>Bachelor of Arts</i> ); la mayoría de los estudios de lenguas duran cuatro cursos, de alrededor de 30 semanas cada uno. Los que desean seguir estudios de post-grado en educación ( <i>PGCE</i> ) con una especialización en lenguas, deben poseer esa primera titulación también en lenguas.	El plan de estudios nacional de la formación inicial del profesorado en Inglaterra y Gales no especifica el número de horas que se dedica a la metodología de la enseñanza de la lengua. En Irlanda del Norte no existe plan de estudios nacional. Sin embargo, para alcanzar la posición de profesor cualificado en Inglaterra y Gales, o la idoneidad en Irlanda del Norte, los candidatos deben demostrar su preparación didáctica.	Los cursos de <i>PGCE</i> a tiempo completo deben durar un mínimo de 36 semanas; 24 de las cuales se dedican a la práctica y a la enseñanza en un centro escolar.
<b>UK (SC)</b>	Los candidatos deben poseer una titulación en las lenguas que deseen enseñar. También deben haber pasado al menos seis meses en un país donde se hable esa lengua y al menos tres meses en el país donde se habla la segunda lengua antes de comenzar sus estudios de <i>PGCE</i> .		Los estudios de <i>PGCE</i> a tiempo completo deben durar un mínimo de 36 semanas, de las cuales al menos 18 deben ser de experiencia práctica en clase.
<b>IS</b>	1.170 horas	65 horas.	60 horas.
<b>LI</b>	4 meses en el país donde se habla la lengua meta, a lo largo de los 4 años de estudios relacionados con la asignatura.	Un año (30 periodos a la semana en la universidad).	Prácticas en un centro, divididos en dos etapas de 60 periodos.
<b>NO</b>	Universidad: modelo consecutivo: 200-700 horas; modelo simultáneo: 50-100 horas.	Universidad: modelo consecutivo: 50 horas; modelo simultáneo: 50-100 horas.	60 horas.
<b>BG</b>	1.680 horas (varía de una universidad a otra).	120 horas (varía de una universidad a otra).	150 horas.
<b>CZ</b>	208 horas (fonética, fonología, gramática, lexicología, etc.) además de los cursos de historia, cultura o literatura que se enseñan en la lengua meta.	110 horas.	150 horas.

	FORMACIÓN GENERAL EN LA ASIGNATURA	FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA	
	Dominio de la lengua	Metodología	Periodo de prácticas
EE	552-576 horas (fonética, fonología, gramática, lexicología, etc.) además de los cursos de historia, cultura o literatura que se enseñan en la lengua meta.	128-160 horas.	32-60 horas.
CY	Título de Inglés de la Universidad de Chipre: 140 horas (componente lingüístico) + 420 horas (obligatorias, de literatura) = 560 horas.	70 horas.	20 horas.
LV	1.872 horas.	48 horas.	96 horas (2 x 6 semanas).
LT	Modelo simultáneo: varía de una universidad a otra y depende de si se estudia una lengua o dos. Aproximadamente 60% de la formación total (96-98 créditos).	Modelo simultáneo: 100 horas aproximadamente (25 créditos) durante 4 años. Modelo consecutivo: 1 año de formación pedagógica después de obtener la primera titulación.	Modelo simultáneo: 320 horas (8 semanas). Modelo consecutivo: 200 horas (5 semanas). La nueva formación inicial que está en proceso de elaboración prevé una duración del periodo de prácticas de hasta 16 semanas mínimo (16 créditos).
HU	206 horas (estimación) pero varía de una universidad a otra y depende de la lengua extranjera elegida.	52 horas (estimación) durante los cuatro años de estudio.	15-20 cursos de observación en las aulas (estimación).
PL	1.100 horas.	500 horas.	150 horas.
RO	811 horas (durante 4 años)	52 horas.	104 horas (durante el 2º y 3er año).
SI	Profesores especialistas en dos lenguas formados en la facultad: 2.160 horas (1.080 por lengua) + 60 horas de multimedia. Profesores especialistas en una lengua formados en la facultad: 2.445-2.505 horas (incluyendo 210 horas de metodología, psicología, multimedia y metodología de la investigación).	Profesores especialistas en dos lenguas formados en la facultad: 300 horas (90 horas de metodología, 90 horas de psicología, 60 horas de metodología de la investigación), 150 horas por lengua.	Profesores especialistas en dos lenguas formados en la facultad: 4 semanas de prácticas (total: 6 semanas/150 horas). Profesores especialistas en una lengua formados en la facultad: 270-810 horas (formación práctica basada en las actividades y en la observación dentro del aula).
SK	Varía de una institución a otra; mínimo 390 horas.	Varía de una institución a otra; mínimo 160 horas.	Varía de una institución a otra; mínimo 64 horas.

**Carga lectiva dedicada a la lengua extranjera (dominio de la lengua, metodología y periodo de prácticas) en el plan de estudios de la formación inicial del profesor semi-especialista en la materia. Curso 1998/99.**

	FORMACIÓN GENERAL EN LA ASIGNATURA	FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PRÁCTICA	
	Dominio de la lengua	Metodología	Periodo de prácticas
<b>DK</b>	Para los profesores de la <i>folkeskole</i> (CINE 1 y 2): 0,55 FTE = 22 semanas (a lo largo de 4 semestres de los estudios).	Para los profesores de la <i>folkeskole</i> (CINE 1 y 2): 0,60 FTE = 24 semanas.	
<b>P</b>	Para la 2ª etapa del <i>ensino básico</i> : Varía (al menos el 70% se debe dedicar al dominio de la lengua).	Para la 2ª etapa del <i>ensino básico</i> : Varía (al menos el 70% se debe dedicar al dominio de la lengua).	
<b>FIN</b>	Para los primeros 6 cursos de la <i>peruskoulu/grundskola</i> : 15 créditos (de 40 horas) = 600 horas.	Para los primeros 6 cursos de la <i>peruskoulu/grundskola</i> : 35 créditos (1,400 horas) de estudios pedagógicos, divididos entre teoría y práctica en distinta proporción, dependiendo de la universidad.	
<b>IS</b>	140 horas.	60 horas.	4 semanas a lo largo de un semestre (= 40 horas).
<b>NO</b>	Para la 2ª etapa de la <i>grunnskole</i> : opcional.		
<b>CY</b>	70 horas.	No está incluida en los planes de estudio.	Prácticas opcionales.

## CAPÍTULO 5

# CURRÍCULOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

### INTRODUCCIÓN

Este capítulo trata de los currículos y/o las orientaciones oficiales para la enseñanza obligatoria de lenguas en los niveles de Educación Primaria y Secundaria inferior.

En el primer apartado, se examinan las diferentes etapas de la preparación de los currículos de lenguas y se ofrece información detallada sobre la composición y funcionamiento de los organismos encargados de su redacción.

En el segundo apartado, se estudian el carácter y la fecha de publicación de los documentos que contienen los currículos de lenguas extranjeras, el número de años de estudio cubiertos y las lenguas extranjeras implicadas.

En el tercer apartado, se analizan los objetivos/contenidos de enseñanza y orientaciones relacionadas con la metodología de la enseñanza tal y como se indica en los currículos. Se presta especial atención a la comunicación, y los aspectos gramaticales y socioculturales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El cuarto y último apartado presenta una serie de resultados de encuestas y evaluaciones a escala nacional sobre diferentes aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre otras cosas, encuestas como esas permiten calcular en qué medida están efectivamente implantados los currículos en los centros escolares.

### 1. MÉTODO DE ELABORACIÓN DE LOS CURRÍCULOS

El proceso de elaboración de los currículos de lenguas extranjeras no difiere de los procedimientos empleados para otras materias escolares. Las tres etapas principales de este proceso son la decisión de renovar el currículo actual; la preparación del nuevo currículo; y su aprobación, en forma de una ley, un decreto, una orden, una circular, u otro tipo de texto legislativo. En general, las autoridades que desarrollan nuevos currículos de lenguas extranjeras también son los responsables de otras áreas educativas. Dependiendo del país, las autoridades educativas del gobierno central o autonómico y/o los responsables del centro escolar asumen la tarea de concebir y aplicar los nuevos currículos.

A la hora de elaborar los currículos, las lenguas extranjeras también siguen los procedimientos establecidos para otras áreas de enseñanza. El gráfico 5.1 resume por países la composición de los organismos encargados de redactar los currículos de lenguas. Este trabajo suele encargarse a grupos de trabajo **nombrados al efecto por el ministerio de educación y que trabajan bajo su responsabilidad**. En la mayoría de los países estos grupos son heterogéneos, con integrantes va-

riados, tales como profesores, directores de centros escolares, inspectores, formadores de profesores, investigadores en educación y representantes de asociaciones de padres o de alumnos. Sin embargo, en algunos países se encomienda esta tarea a grupos muy homogéneos que representan tan sólo un sector de la comunidad educativa, por ejemplo, el de los profesores, o los expertos.

**Gráfico 5.1: Organismos responsables de la elaboración de los currículos de lenguas extranjeras. Curso 1998/99.**

	<b>COMISIÓN O GRUPO DE TRABAJO NOMBRADO AL EFECTO POR EL MINISTERIO Y QUE TRABAJA BAJO SU RESPONSABILIDAD</b>
<b>B fr</b>	Grupo compuesto por profesores, inspectores e investigadores.
<b>B de</b>	Grupo compuesto por profesores e inspectores (y a veces investigadores).
<b>B nl</b>	Grupo compuesto por profesores, formadores de profesores, investigadores y asesores de centros escolares.
<b>DK</b>	Comisiones curriculares especiales compuestas de profesores, representantes de organizaciones de padres, expertos en lenguas extranjeras y enseñanza. Se extiende la participación a funcionarios de educación de secundaria inferior y autoridades locales.
<b>D</b>	Una comisión que consta principalmente de profesores, incluyendo directores de centros, funcionarios de las autoridades educativas, representantes de los institutos de investigación de los Länder e investigadores universitarios.
<b>EL</b>	Una comisión compuesta por un profesor universitario, un asesor del <i>Pedagogiko Institutouto</i> , un consejero escolar para el inglés y cinco profesores de primaria y de secundaria.
<b>E</b>	Grupo compuesto por profesores, inspectores e investigadores.
<b>F</b>	Grupo compuesto por inspectores de educación, profesores de educación superior y profesores de educación secundaria. Este grupo somete el resultado de su trabajo al <i>Conseil National des Programmes</i> (Consejo Nacional de Currículos), que garantiza que haya coherencia entre los diferentes niveles educativos y emite una opinión cualificada.
<b>I</b>	Comisión compuesta por profesores, padres, funcionarios, políticos y expertos.
<b>L</b>	Enseñanza primaria: una comisión compuesta por profesores e inspectores. Enseñanza secundaria: comisiones curriculares nacionales compuestas por profesores especialistas (de alemán, francés, etc.)
<b>A</b>	Grupo compuesto por profesores, formadores de profesores, inspectores, investigadores, padres y funcionarios.
<b>P</b>	Grupo homogéneo para los currículos de Alemán, Francés e Inglés. Para el currículo de Español, el autor trabaja conjuntamente con la embajada de España.
<b>S</b>	Una comisión especial de expertos. Sin embargo, son funcionarios del ministerio los que redactan el documento final. El Parlamento decide en los temas importantes. Los profesores, investigadores y alumnos no intervienen directamente en la redacción de nuevos currículos, pero se les consulta. <sup>1</sup>

1. Este es el procedimiento utilizado en caso de un currículo nuevo. A partir de ese momento, la Agencia Nacional de Educación se encarga de revisarlo de manera regular. El gobierno, a propuesta de la agencia nacional, decide sobre las revisiones.

<b>UK (SC)</b>	El <i>Action Group for Languages</i> (Grupo de Acción para las Lenguas, fundado por el ministro en 1998), que tiene como objetivo mejorar el desarrollo de las lenguas extranjeras en el entorno escolar. Este grupo integra a representantes de numerosas partes interesadas en la educación, tales como los centros escolares, la enseñanza superior, inspectores de centros escolares, autoridades locales, asociaciones de padres, el <i>Scottish Consultative Council on the Curriculum</i> (el Consejo Consultivo Escocés para el Currículo), la <i>Scottish Qualifications Authority</i> (la Autoridad Escocesa de Méritos), la <i>Scottish Association of Language Teachers</i> (Asociación Escocesa de Profesores de Lenguas), y funcionarios gubernamentales.
<b>IS</b>	Funcionarios del Ministerio en colaboración con un grupo compuesto por profesores y expertos.
<b>LI</b>	Un grupo de trabajo que opera bajo los auspicios del Ministerio de Educación, en colaboración con grupos de profesores. El coordinador del grupo es un experto en lenguas nombrado por el ministerio.
<b>NO</b>	Un grupo especial de profesores y universitarios. Los grupos de trabajo encargados de preparar los currículos para el inglés, las lenguas optativas y el noruego trabajan en estrecha colaboración. También están en contacto con los grupos encargados de desarrollar los currículos para la enseñanza del japonés, de las lenguas minoritarias y el noruego como segunda lengua.  También existe un grupo que pertenece a un departamento ministerial responsable de la calidad de los currículos en su etapa final de desarrollo.
<b>BG</b>	Un grupo de especialistas (profesores universitarios y no universitarios)
<b>CZ</b>	Funcionarios ministeriales, sindicatos o asociaciones de profesores, investigadores, expertos en educación y en lenguas extranjeras, etc.
<b>EE</b>	Un grupo compuesto por profesores, asociaciones de profesores, funcionarios del Ministerio e investigadores.
<b>CY</b>	Comisiones compuestas por inspectores, profesores y formadores de profesores. También hay comisiones nombradas al efecto para desarrollar los currículos de lenguas de que se trate.  Para el currículo unificado de inglés, hay una comisión interdepartamental (de los niveles de primaria y secundaria). Para el currículo de francés, se integra en la comisión un asesor de una universidad francesa.
<b>HU</b>	Un grupo de expertos (formadores de profesores, expertos en metodología, profesores de educación secundaria).
<b>PL</b>	Un grupo homogéneo de expertos, un grupo de profesores o un grupo mixto compuesto por diferentes personas interesadas en elaborar un currículo para una lengua determinada
<b>SI</b>	Un grupo de investigadores (profesores universitarios y expertos en lenguas extranjeras) y profesores de lenguas extranjeras. Su trabajo es revisado en diferentes momentos por aproximadamente un 80 % de los profesores de lenguas en servicio y por las autoridades nacionales responsables del currículo.

**Gráfico 5.1 (continuación): Organismos responsables de la elaboración de los currículos de lenguas extranjeras. Curso 1998/99.**

	<b>ORGANISMO PERMANENTE DEPENDIENTE DEL MINISTERIO ENCARGADO DE ELABORAR LOS CURRÍCULOS O CREAR GRUPOS DE TRABAJO/COMISIONES PARA ESTE FIN</b>
<b>FIN</b>	<i>Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen.</i> Este organismo nacional de expertos consulta a profesores, investigadores y expertos, representantes de las autoridades locales, asociaciones de trabajadores, organizaciones de padres y otros agentes sociales pertinentes.
<b>UK (E)</b>	<i>Qualifications and Curriculum Authority (QCA).</i> Se trata de un organismo oficial cuyos miembros son nombrados por el Secretario de Estado de Educación y Empleo, y deben integrarlo personas con experiencia en el campo de la educación y la formación, y pueden formar parte personas con experiencia en asuntos comerciales, financieros o profesionales. Al desarrollar el currículo, los miembros del <i>QCA</i> tienen en cuenta las recomendaciones de grupos de trabajo, compuestos por profesores y otros sectores interesados, antes de realizar consultas más amplias.
<b>UK (W)</b>	<i>Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC).</i> Se trata de un organismo oficial que ejerce para el país de Gales funciones semejantes a las del <i>QCA</i> para Inglaterra. Sus miembros son nombrados por la Asamblea Nacional del País de Gales, y deben integrarlo personas con experiencia en el campo de la educación y la formación, y pueden formar parte personas con experiencia en asuntos comerciales, financieros o profesionales. Al desarrollar el currículo, los miembros del <i>ACCAC</i> tienen en cuenta las recomendaciones de grupos de trabajo, compuestos por profesores y otros sectores interesados, antes de realizar consultas más amplias.
<b>UK (NI)</b>	<i>Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA).</i> Se trata de un organismo oficial cuyos miembros son nombrados por el Departamento de Educación de Irlanda del Norte. Lo integran representantes del mundo de la educación, la industria y el comercio. Al desarrollar el currículo, los miembros del <i>CCEA</i> tienen en cuenta las recomendaciones de grupos de trabajo, compuestos por profesores y otros sectores interesados, antes de realizar consultas más amplias.
<b>UK (SC)</b>	<i>Scottish Consultative Council on the Curriculum y Scottish Qualifications Authority.</i> Estos organismos funcionan por medio de comisiones, y pueden crear grupos de trabajo, con presencia de representantes de varios intereses en la educación, tales como centros escolares, inspectores escolares, la enseñanza superior, autoridades locales, asociaciones de padres, asociaciones de profesores y funcionarios del gobierno.
<b>LV</b>	Centro de currículos y exámenes ( <i>Izglitibas saturs un eksaminacijas centrs, Valodu zinibu data</i> ). La división de lenguas extranjeras de este centro está compuesto principalmente por profesores, expertos y profesores universitarios.
<b>LT</b>	<i>Pedagogikos institutas.</i> Grupo homogéneo de investigadores, grupo de expertos.
<b>RO</b>	Grupo compuesto por profesores, inspectores, especialistas e investigadores en educación. Coordina este grupo una comisión que presenta el trabajo al consejo nacional de currículos.
<b>SK</b>	<i>Státny Pedagogický Ustav.</i> Esta institución establece grupos de trabajo compuestos por investigadores, representantes de profesores universitarios y las personas encargadas del departamento de lenguas del <i>Státny Pedagogický Ustav</i> .

**Gráfico 5.1 (continuación): Organismos responsables de la elaboración de los currículos de lenguas extranjeras. Curso 1998/99.**

ASESORES DESTINADOS A UN CENTRO, INSTITUTO U ORGANISMO DEPENDIENTE DEL MINISTERIO	
IRL	<i>El National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) convoca y nombra comisiones para cada materia de los niveles de primaria y secundaria, comisiones compuestas por representantes de asociaciones de profesores, representantes de asociaciones de la material, representantes de gestores y administradores de centros escolares, dos inspectores y representantes de la enseñanza universitaria.</i>
NL	<i>El Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO) crea un grupo de trabajo compuesto por profesores, inspectores, investigadores y alumnos.</i>

Fuente: Eurydice.

En un número reducido de países, hay **un organismo permanente dependiente del ministerio**, que se encarga bien de redactar los currículos o de crear grupos de trabajo para este fin. Este es el caso de Finlandia, el Reino Unido, Letonia, Lituania, Rumanía y Eslovaquia. En Irlanda y Países Bajos, los currículos son desarrollados por instituciones que son **independientes del ministerio**.

## 2. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS CURRÍCULOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

### 2.1. CONDICIÓN Y NATURALEZA DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS

Los textos que contienen los currículos para lenguas extranjeras analizados provienen de documentos oficiales producidos por las autoridades educativas competentes. A menudo se publican en forma de decretos, órdenes, circulares o leyes. En la mayoría de los países, hay varios documentos que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras.

El presente capítulo solamente analiza aquellos documentos oficiales que cubren la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en los niveles de enseñanza primaria y secundaria inferior. Por lo tanto, el análisis del nivel de primaria no incluye la Comunidad flamenca de Bélgica<sup>2</sup>, Alemania<sup>3</sup> el Reino Unido (/E/W/NI), y Bulgaria. En Escocia se recomienda vivamente la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de primaria. Sin embargo, los documentos utilizados por los profesores a modo de currículos son documentos provisionales, y no tienen carácter oficial, normativo ni exclusivo. Se incluye Irlanda en este análisis, a pesar del hecho de que no ofrece, estrictamente hablando, enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras.

La denominación de los documentos oficiales varía según el país. Estos textos se denominan "programa", "plan de estudios", o "currículo" y, por supuesto, estos términos se expresan en lenguas diferentes. Los términos genéricos "currículos de lenguas extranjeras" y "currículo mínimo" se utilizan de manera constante a lo largo del presente capítulo.

2. Sólo es obligatorio aprender una lengua extranjera en la etapa Primaria en aquellos centros ubicados en Bruselas.

3. En Alemania, cada *Land* tiene sus propios currículos. Sólo para el nivel de Secundaria, existen unos 240 currículos para francés e inglés. Dado que no podrían analizarse todos, el presente capítulo se basa principalmente en el documento que contiene las normas obligatorias para todos los *Länder* (*Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*).

Los documentos mencionados en el presente estudio son los textos oficiales que contienen los requisitos mínimos que deben cubrir los profesores para enseñar lenguas extranjeras a alumnos en la enseñanza obligatoria.

Además de esos textos oficiales, la mayoría de los países también publica toda una serie de documentos y obras de consulta, asimismo aprobadas por el ministerio de educación. Su principal finalidad es aconsejar a los profesores sobre metodología y didáctica. Debido al gran número de publicaciones de este tipo, no se incluye en el presente estudio un análisis de su contenido.

Los documentos que contienen los currículos de lenguas extranjeras pueden contener o no los objetivos/contenidos de la enseñanza y/o hacer recomendaciones acerca de la metodología a los profesores y/o establecer criterios de evaluación<sup>4</sup> para una lengua extranjera en particular o para toda una serie de lenguas extranjeras. Los diferentes currículos no tienen en cuenta todos los aspectos a la vez. En general, se centran en los objetivos/contenidos de enseñanza que los alumnos deben alcanzar o dominar.

Normalmente, los currículos se estructuran de la forma siguiente:

<b>Introducción</b>	Sección que presenta la problemática general de la adquisición de una lengua extranjera, junto con explicaciones justificativas de la elección del método didáctico. A menudo también se refieren a la importancia de enseñar una u otra lengua extranjera en el contexto internacional actual.
<b>Objetivos generales</b>	Secciones que describen las competencias lingüísticas que los alumnos tienen que dominar en general al término de un nivel educativo.
<b>Objetivos específicos/ contenidos de la enseñanza</b>	Sección que incluye los objetivos/contenidos de la enseñanza relacionados a las cuatro principales destrezas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita) junto con aquellos relacionados con aspectos gramaticales y socioculturales.
<b>Evaluación</b>	Sección que incluye los criterios de evaluación utilizados para medir la adquisición de los diferentes elementos de la lengua objeto de estudio. Esta sección raramente es específica de las lenguas extranjeras.

Dentro de estas secciones generales, no siempre resulta evidente una separación clara y nítida entre objetivos y contenidos de la enseñanza. En muchos currículos, los objetivos de la enseñanza de lenguas aparecen estrechamente ligados, en su presentación formal, a elementos específicos que los alumnos deben aprender. De esta forma, un enunciado que comienza en forma de objetivo puede acabar citando ejemplos de estructuras gramaticales que deben dominarse.

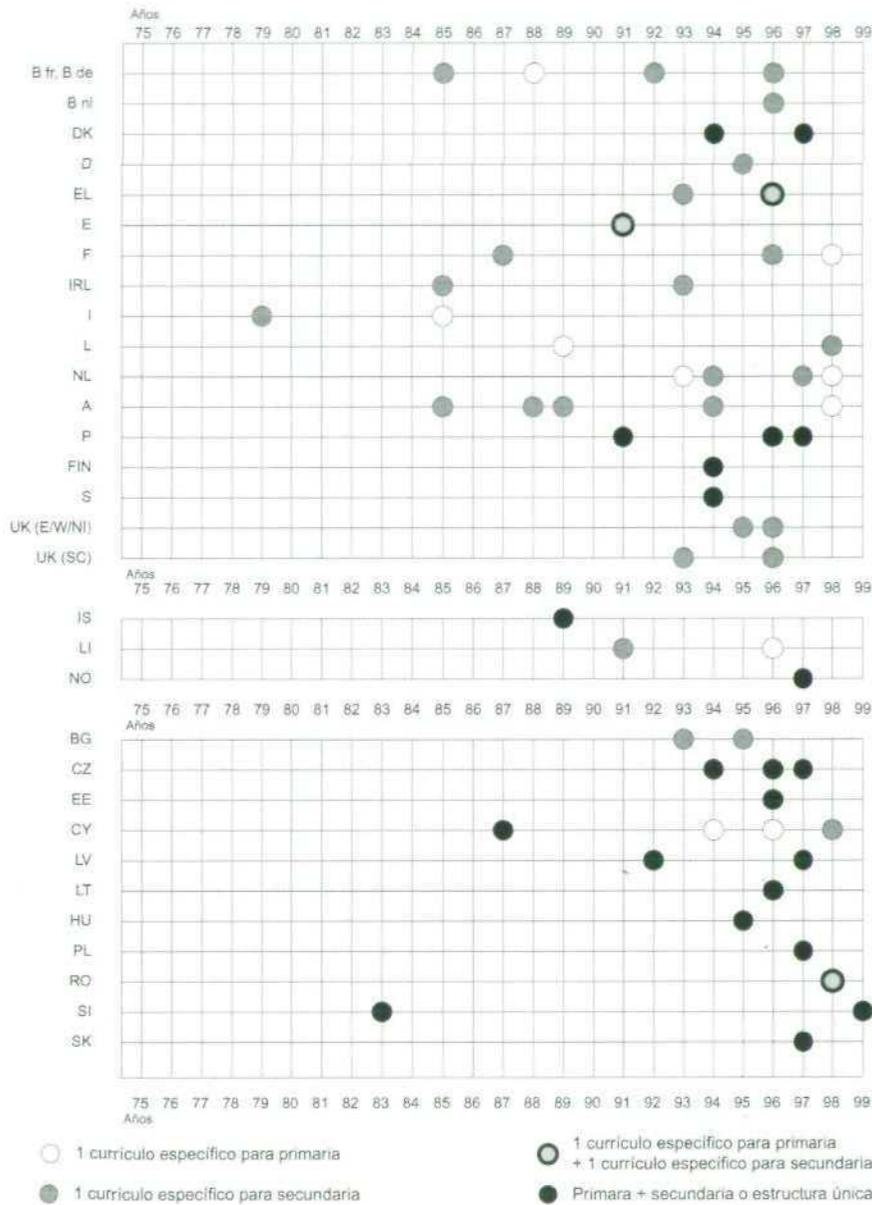
## 2.2. FECHA DE PUBLICACIÓN DE LOS CURRÍCULOS EN USO EN LA ACTUALIDAD

Como se ve en el siguiente gráfico, la mayoría de los currículos de lenguas extranjeras<sup>5</sup> en uso en la actualidad fueron publicados en la década de los 90. En algunos casos, han sido publicados muy recientemente, como por ejemplo en Islandia y Polonia, donde se aprobaron currículos nuevos en 1999 y se están implantando gradualmente.

4. En este análisis no se cubren los criterios de evaluación de los currículos, dado que generalmente esos criterios no son específicos de las lenguas extranjeras.

5. En Francia, son los référentiels (documentos de consulta) los que definen la enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Enseñanza Primaria, en lugar de los currículos.

**Gráfico 5.2: Años de publicación de los documentos que contienen los currículos para lenguas extranjeras en uso durante el curso 1998/99. Enseñanza primaria y secundaria inferior.**



Fuente: Eurydice

**Notas complementarias**

**Alemania:** 1995 es el año de publicación de los *Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*, que constituyen normas obligatorias para todos los *Länder*.

**Austria:** Desde septiembre de 2000, se están implantando gradualmente nuevos currículos en los primeros cursos de la educación secundaria (*Hauptschule y allgemeinbildende höhere Schulen*). Establecen normas de enseñanza comunes a todas las lenguas extranjeras.

**Portugal:** Durante el año académico 2001/02 entrarán en vigor nuevos currículos para la enseñanza obligatoria.

**Suecia:** En el otoño de 2000 entró en vigor un nuevo currículo basado en los trabajos del Consejo de Europa.

**Reino Unido (E/W/Nl):** El *National Curriculum* revisado se ha implantado en los centros escolares de Inglaterra y Gales desde agosto de 2000.

**Reino Unido (SC):** Desde 1993, la enseñanza de una lengua extranjera en los dos últimos años de la enseñanza primaria se ha ido implantando gradualmente. A lo largo del verano de 2000, se publicaron directrices para los profesores de este nivel educativo. En la actualidad los profesores basan su tarea pedagógica en documentos provisionales.

**Islandia:** En la primavera de 1999, se publicaron las nuevas directrices nacionales para la enseñanza obligatoria. Los centros comenzaron a aplicarlas durante el año académico 1999/2000 y disponen de tres años para adaptarse totalmente a las mismas.

**Letonia:** Los currículos para alemán, inglés y ruso se remontan a 1992. El currículo de francés se publicó en 1997. El nuevo currículo para todas las nuevas lenguas extranjeras debe completarse para diciembre de 2000 e introducirse en los centros en una fase experimental durante el año académico 2001/02.

**Hungría:** El año académico 1998/99 fue el primer año de implantación del currículo en los cursos 1<sup>o</sup> y 7<sup>o</sup>.

**Polonia:** Desde el año académico 1999/2000 ha estado en vigor el siguiente currículo: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szesioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* (currículo para la educación general en centros de enseñanza primaria de seis años de duración, y de *gimnazja* en tres años).

**Eslovaquia:** El currículo para la estructura única y el del *Gymnázium* de ocho años datan ambos de 1997.

Sin embargo, algunos países todavía fundamentan la enseñanza de lenguas extranjeras en currículos publicados en los 80 o incluso en los 70. Este es el caso de Italia, país en el que se publicaron los currículos para la enseñanza primaria y secundaria inferior en 1985 y 1979 respectivamente. En Luxemburgo la enseñanza del francés y del alemán en el nivel de primaria se basa en un plan de estudios que se remonta a 1989. En Austria, la enseñanza del inglés y del francés en la educación secundaria inferior se basa esencialmente en currículos publicados a finales de los ochenta.

Algunos países utilizan currículos que se remontan a los 80 en combinación con otros más recientes. Estos últimos responden a necesidades creadas por una mayor oferta de lenguas. En las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, en educación secundaria inferior, el currículo de 1985 para las lenguas germánicas se combina con el currículo para las lenguas romances de 1992. De modo parecido, en Irlanda, el *Junior Certificate Programme* de 1985, para la enseñanza del francés y del alemán en el nivel de Educación Secundaria coexiste con los del italiano y el español, publicados en 1993. Estos dos últimos se revisaron con el fin de armonizar su contenido con el de los currículos de francés y alemán. En otros países como Francia y Chipre, las diferentes fechas de publicación corresponden a distintos niveles educativos.

En Eslovenia, el currículo para la enseñanza del inglés en la segunda etapa de *Osnovna sola* se aprobó en 1983. Sin embargo, apenas fue utilizado por los profesores, quienes recurrieron durante los primeros años a libros de texto escritos específicamente para seguir el currículo. A finales de los 80, se aprobaron libros de texto que diferían grandemente del currículo oficial. En abril de 1999 se introdujo un nuevo currículo. Oficialmente, este documento se considera una nueva versión del texto de 1983 y, como tal, lo complementa.

Los países que tiene una larga tradición de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de enseñanza primaria han emprendido recientemente una revisión de sus currículos. Estas revisiones a menudo datan de la segunda mitad de los años 90. Además, los países que hicieron obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera a principios de esa década desarrollaron casi inmediatamente un currículo adaptado a la nueva situación. En Liechtenstein, se aprobó el mismo año el currículo de inglés y la obligatoriedad de su enseñanza a partir de los 8 años. España introdujo la enseñanza de una lengua extranjera en la Educación Primaria en 1990 y al año siguiente se aprobó un currículo para su enseñanza. Otros países, como Grecia, Francia o Portugal, actuaron de la misma forma, es decir, dejando poco tiempo entre las reformas y la publicación de los currículos.

Hay que mencionar, sin embargo, que los profesores de la Comunidad francesa de Bélgica, así como los de Italia, siguen trabajando con currículos anteriores (1988 y 1985, respectivamente) a la introducción de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza primaria (1998 y 1992, respectivamente). Mientras los profesores de estos dos países esperaban un nuevo currículo, las autoridades educativas les proporcionaban documentos más recientes con orientaciones didácticas complementarias.

### 2.3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS CUBIERTOS POR LOS CURRÍCULOS

La organización del contenido de los currículos en los niveles educativos de educación general obligatoria (niveles de primaria y secundaria inferior) puede variar de un país a otro, como se ve en el gráfico 5.3.

Gráfico 5.3: Desglose (donde proceda) de los contenidos de los currículos para lenguas extranjeras por curso, etapa y nivel. Niveles de primaria y secundaria inferior. Curso 1998/99.

	CONTENIDOS DEFINIDOS GLOBALMENTE PARA EL CONJUNTO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA	CONTENIDOS DEFINIDOS		
		SOLAMENTE POR NIVEL EDUCATIVO	POR ETAPAS DE VARIOS CURSOS	POR CURSO
<b>Unión Europea</b>				
B fr				
B de		▲	▼	
B nl			▼	
DK	●			
D				▼
EL	●	▼		
E		●		
F				●
IRL		▼		
I		●		
L			●	
NL		●		
A			▲	▼
P			●	
FIN			●	
S			●	
UK (E/W/NI)		▼		
UK (SC)			▼	
<b>AELC/EEE</b>				
IS	●			
LI			●	
NO				●
<b>Países candidatos</b>				
BG			▼	
CZ			●	
EE			●	
CY	●	▼		
LV	●			
LT				●
HU			●	
PL			●	
RO				●
SI				●
SK			▼	●

Fuente: Eurydice.

▲ primaria    ▼ secundaria inferior    ● primaria y secundaria inferior o estructura única

**Notas complementarias**

**Alemania:** Esta información muestra la situación tal y como se describe en los currículos de todos los *Länder*.

**Grecia:** Currículo conjunto para primaria y secundaria, solamente para inglés. Currículo para la secundaria inferior, para francés y alemán.

**España:** La secundaria inferior no es realmente un nivel como tal, sino una etapa dentro del nivel de secundaria.

**Austria:** El currículo de primaria se divide en etapas por lo que respecta a la introducción de la lengua (como contenido transversal o como materia de lengua) y para la adquisición de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita en lengua extranjera.

**Estonia:** El currículo se desglosa por objetivos a conseguir para los 12 años (6º curso) y para el final de la enseñanza obligatoria (a los 16 años).

**Chipre:** Currículo conjunto para primaria y secundaria, solamente para inglés.

Son pocos los países que tienen currículos con contenidos definidos globalmente para toda la enseñanza obligatoria. Se trata de Dinamarca, Islandia y Letonia. Grecia y Chipre tienen un currículo para inglés que cubre la totalidad de la enseñanza obligatoria. En la mayor parte de los casos, los contenidos de los currículos se dividen en secciones diferentes por nivel educativo, por etapa de varios cursos, o también por cursos. La estructura más frecuente los presenta por etapas de varios cursos. En Austria, el currículo de primaria solamente se divide por etapas en lo que se refiere a la comprensión lectora y la expresión escrita en lengua extranjera.

## 2.4. COBERTURA LINGÜÍSTICA DE LOS CURRÍCULOS

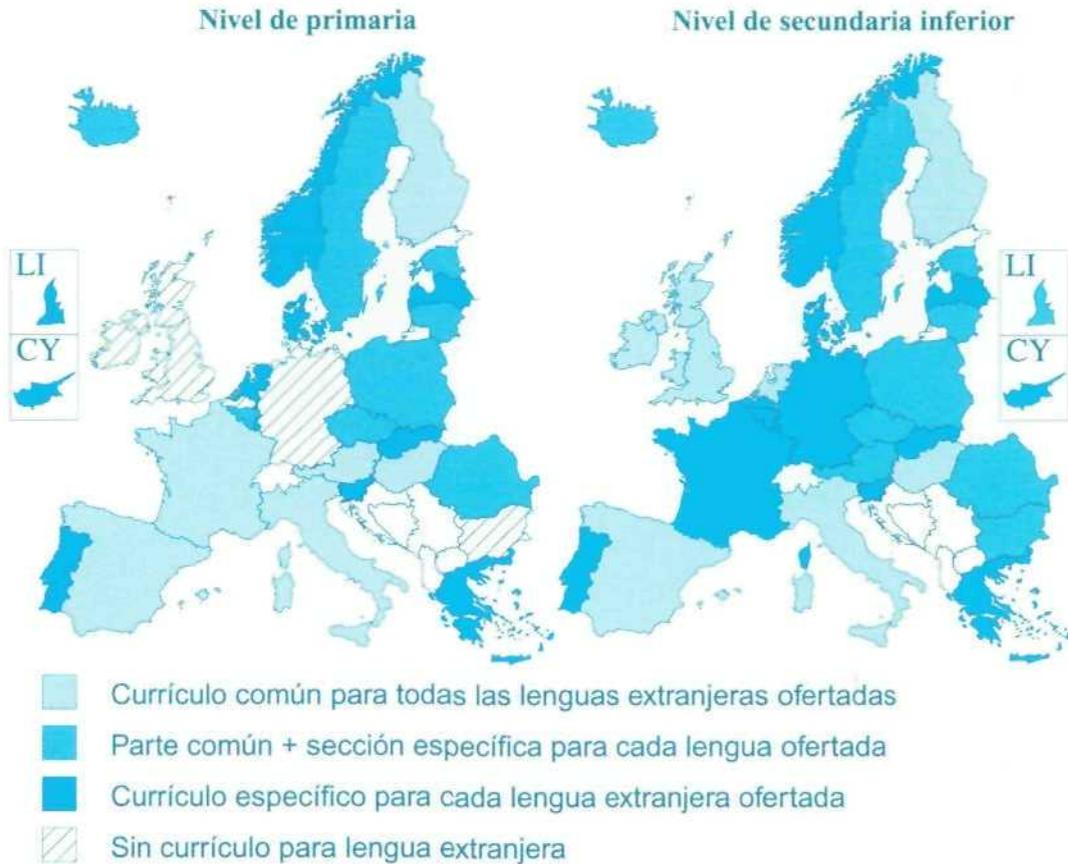
Las lenguas extranjeras ofrecidas por cada sistema educativo se representan de varias formas dentro de los currículos. El gráfico 5.4 ilustra los tres casos observados:

- el currículo es el mismo para todas las lenguas;
- el currículo tiene una parte común y una sección específica para cada lengua;
- cada lengua tiene su propio currículo.

Los dos últimos tipos de organización son los más comunes.

Dentro de un mismo país, se pueden observar diferencias entre distintos niveles educativos. En Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), Francia, Países Bajos, Austria y Liechtenstein, los currículos de lenguas extranjeras no están organizados de la misma manera para primaria que para secundaria. En el nivel de primaria suele haber un currículo común para las diferentes lenguas ofertadas. En general, hay un currículo completamente distinto para cada lengua en secundaria, excepto en los Países Bajos y en Liechtenstein, donde hay un currículo común y una parte central común, respectivamente.

Gráfico 5.4: Cobertura lingüística de los currículos. Niveles de primaria y secundaria inferior. Curso 1998/99.



Fuente: Eurydice.

**Nota explicativa**

El presente capítulo solamente analiza aquellos documentos oficiales que cubren la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en los niveles de primaria y secundaria inferior. Por lo tanto, el análisis del nivel de primaria no incluye a **Bélgica (B nl)<sup>6</sup>, Alemania, Reino Unido (E/W/NI) y Bulgaria.**

En **Escocia** existe enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en primaria. Sin embargo, los documentos utilizados por los profesores a modo de currículos son documentos provisionales, y no tienen carácter oficial, normativo ni exclusivo.

En **Irlanda** solamente se tienen en consideración los currículos para secundaria inferior.

**Notas complementarias**

**Bélgica (B fr, B de):** En secundaria hay un currículo específico para cada grupo de lenguas (germánicas y romances).

**Alemania:** Todos los *Länder* han desarrollado currículos específicos para cada lengua extranjera.

**Finlandia:** El currículo es el mismo para todas las lenguas extranjeras ofertadas. Sin embargo, las dos lenguas oficiales (sueco y finés) y el lapón (como lengua extranjera) se presentan en secciones separadas.

**Reino Unido (E/W):** El nuevo *National Curriculum*, implantado en agosto de 2000, incluye un currículo (no estatutario) para las lenguas extranjeras en primaria.

**Reino Unido (SC):** Los profesores de primaria reciben asesoramiento relativo a la didáctica de lenguas extranjeras con los documentos siguientes: *Advice for Schools* y *Topic Frameworks*.

**Noruega:** Hay un nuevo currículo aparte para el inglés en primaria y secundaria inferior y superior. También hay currículos aparte para alemán, francés y finés en secundaria inferior y superior.

**Letonia:** El currículo nuevo se finalizó en diciembre 2000 y deberá introducirse en los centros escolares en fase experimental para el año académico 2001/02.

**Lituania:** El currículo es el mismo para todas las lenguas ofertadas. Al mismo tiempo, las funciones comunicativas de la lengua se especifican en documentos separados para cada una de las lenguas extranjeras.

**Polonia:** El currículo es el mismo para todas las lenguas ofertadas. Sin embargo, pueden desarrollarse documentos específicos para cada lengua o grupo de lenguas extranjeras.

**Eslovaquia:** Hay un currículo específico para cada lengua extranjera ofertada en la *základná škola* así como en los ocho cursos del *gymnázium*.

6. Sólo es obligatorio aprender una lengua extranjera en la Educación Primaria en aquellos centros ubicados en Bruselas.

La inmensa mayoría de los países establece una lista detallada de lenguas extranjeras entre las que los alumnos pueden escoger la(s) que desean estudiar. Sin embargo, varios países no presentan necesariamente un currículo particular o una sección particular para cada lengua ofertada. Esto es así especialmente en los países de la UE. Por el contrario, en la mayoría de los países candidatos a la UE cada lengua extranjera ofertada tiene su propio currículo o al menos una sección específica. España, Finlandia y Hungría son los únicos tres países que no proporcionan una lista concreta de lenguas extranjeras. Esos tres países no tienen un currículo específico para las diferentes lenguas, sino un único currículo común para todas.

### 3. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LOS CURRÍCULOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

Se deben hacer varias observaciones antes de entrar en la parte más esencial del análisis. En primer lugar, los currículos examinados abarcan exclusivamente los niveles de Educación Primaria y Secundaria inferior. En segundo lugar, el presente análisis está mucho más centrado en los contenidos de los currículos<sup>7</sup> que en su redacción. Tercero, no se intenta estudiar el cambio gradual en los objetivos/contenidos a medida que los alumnos van avanzando por los sucesivos niveles. Los objetivos/contenidos están organizados en muchas formas distintas: unos se organizan por nivel educativo, otros por etapas, y otros por cursos. La similitud entre los currículos examinados, unida a la extensión del campo cubierto por la información recabada favorece un análisis que se centre en los puntos de convergencia. El estudio tendría que entrar en demasiado detalle para recoger muchas de las diferencias entre los currículos.

El presente apartado se divide en cuatro subapartados principales. El primero presenta los objetivos generales y la metodología. El segundo está destinado a los objetivos específicos de aprendizaje/enseñanza y orientaciones didácticas relacionadas con la comunicación. Se centra en las cuatro destrezas comunicativas principales (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) y los componentes estructurales de la lengua (gramática, pronunciación y léxico). El tercer subapartado presenta objetivos y orientaciones didácticas para la transmisión de una dimensión cultural. El cuarto y último subapartado se centra en objetivos transversales con los que se persigue el desarrollo personal del alumno a través del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

#### 3.1. OBJETIVOS GENERALES Y METODOLOGÍA

##### 3.1.1. Objetivos

Los objetivos generales de la enseñanza de lenguas extranjeras pueden agruparse en tres grandes categorías. La finalidad principal de la enseñanza de una lengua extranjera es que los alumnos sean capaces de utilizarla como medio de comunicación. En algunos países esto se formula en un sentido mucho más amplio, el de adquirir destrezas comunicativas generales, que pueden aplicarse igualmente al utilizar la lengua materna u otras lenguas extranjeras. En segundo lugar, enseñar una lengua extranjera supone dar a los alumnos una oportunidad de construir su propia identidad social y cultural descubriendo otra cultura y reflexionando sobre las características de la suya. Esta perspectiva cultural permite la promoción de valores tales como la tolerancia y el

7. Los procedimientos utilizados para recabar la información por medio de una encuesta se detallan en la introducción general al estudio.

respeto por los demás. En varios países, la enseñanza de una lengua extranjera equivale a asegurarse de que los alumnos se conviertan en estudiantes de lenguas motivados, a veces incluso estudiantes de otras lenguas extranjeras. De este modo, los alumnos son conscientes de los beneficios profesionales y personales del aprendizaje de lenguas extranjeras. Su adquisición también favorece el desarrollo cognitivo global de los alumnos y, de modo especial, les ayuda a adquirir herramientas que hacen el aprendizaje más independiente.

Los objetivos generales de los currículos pensados específicamente para primaria<sup>8</sup> difieren poco de los descritos anteriormente. No se observan grandes diferencias aparte de la creciente complejidad de los objetivos de aprendizaje a cubrir. Algunos currículos, como los de España y Rumanía, enuncian los objetivos para la enseñanza de lenguas extranjeras en términos de familiarización, sensibilización e introducción.

### 3.1.2. Metodología

La mayoría de los currículos formulan orientaciones didácticas, aunque recuerdan a los profesores la libertad de la que disponen en este aspecto<sup>9</sup>. Tan sólo los currículos de Grecia, Chipre y Luxemburgo (en este último caso solamente para inglés) imponen a sus profesores un libro de texto determinado. En Alemania los profesores deben seleccionar sus libros de texto de entre una lista de consulta aprobada por el Ministerio de Educación y Cultura. Sin embargo, se les autoriza a complementar estos libros con material de apoyo elegido por ellos.

El alto grado de convergencia observada en los objetivos generales se manifiesta de manera aun más notable en el enfoque que generalmente se recomienda dar a la enseñanza. En resumen, de un modo explícito o implícito, todos hacen referencia al **enfoque comunicativo**. Bajo este enfoque, el hecho de ser capaz de comunicar eficazmente un mensaje es más importante que la forma en la que se comunica. Visto desde esta perspectiva, la enseñanza de la gramática, la pronunciación y el vocabulario, cuando tiene lugar de forma específica, se dirige hacia la comunicación. Aunque también suscriben este punto de vista, los currículos griegos de secundaria recomiendan que los profesores presten la debida atención a los métodos tradicionales de enseñanza, y programen actividades tales como repetición intensiva, el recitado de textos de memoria y también la traducción. En Luxemburgo, además del enfoque comunicativo, la metodología empleada también se inspira en la práctica didáctica actual para la lengua materna, dado el carácter especial de las lenguas (francés y alemán) enseñadas desde primaria.

En el enfoque comunicativo, el error recibe un tratamiento particular mencionado en todos los currículos de los países que abordan este tema. El error se considera un signo de la adquisición progresiva de un sistema lingüístico nuevo (por ejemplo, en España, Noruega y Eslovenia). Además, se recomienda evitar la interrupción del flujo de comunicación, especialmente si se trata de comunicación oral (por ejemplo, en Islandia, Lituania y Eslovaquia) y solamente corregir al alumno si los errores no permiten una comunicación satisfactoria (por ejemplo, en Grecia y Polonia). Según el currículo portugués no deben considerarse los errores como tales cuando no forman parte de los objetivos específicos de la actividad de la que se trate.

Para el enfoque comunicativo, resulta de gran importancia que los alumnos se vean expuestos a la lengua objeto de estudio tanto como sea posible. Se recomienda a alumnos y profesores que

8. Los países siguientes tienen un currículo específico para primaria: Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), España, Francia, Italia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Liechtenstein y Rumanía. En Escocia, la enseñanza obligatoria de lenguas en primaria se basa en documentos provisionales que no deben considerarse exclusivos o normativos. El presente análisis comparativo no incluye elementos extraídos de documentos de esa clase.

9. El currículo danés sólo menciona los objetivos de enseñanza y no proporciona información alguna sobre metodología. Sin embargo, el ministerio publica carpetas sin carácter de norma legal pero que sí contienen guías para el currículo y recomendaciones a los profesores.

utilicen la lengua extranjera de forma continuada y eviten recurrir a la lengua materna. Todos los currículos que tratan este tema de manera explícita siguen la misma línea. Sin embargo, algunos dan una definición de las condiciones precisas en las que el profesor puede utilizar la lengua materna: para explicar gramática (por ejemplo, en las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, Grecia, Bulgaria y Polonia); para comprobar si los alumnos han comprendido (por ejemplo, en Grecia y Eslovenia); para aprovechar mejor el tiempo disponible para la enseñanza (por ejemplo, en Eslovenia). Los alumnos pueden utilizar la lengua materna si el ejercicio en cuestión así lo requiere (por ejemplo, en el Reino Unido (E/W/NI) y en Eslovenia) o cuando se trate de reformular una idea (por ejemplo, en las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica). El currículo búlgaro también emite una serie de recomendaciones sobre cómo evitar el impacto desfavorable de la lengua materna sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

Siguiendo con la misma perspectiva, los currículos escolares recomiendan la utilización de un material lo más auténtico y lo más variado posible para la enseñanza de las lenguas extranjeras (canciones, películas, poemas, recetas, anuncios, etc.) tanto en términos del soporte como del contenido. No obstante, el currículo búlgaro indica que los materiales didácticos sonoros pueden ser producidos por personas que no necesariamente sean hablantes nativos. También resulta esencial que el material sea apropiado para niños y refleje sus intereses. En muchos países también se anima a los profesores a utilizar las nuevas tecnologías como fuente de información, como medio de comunicación, o también como herramienta que permita el trabajo autónomo de los alumnos.

Por último, los currículos formulan ciertas orientaciones metodológicas generales. La mayoría insiste en la necesidad de variar y alternar los métodos utilizados. Se recomienda a los profesores abordar los objetivos de aprendizaje de una manera práctica, apoyándose en ejercicios basados en la experiencia diaria de los niños; a través de juegos, especialmente en primaria; y en espiral, es decir, volviendo periódicamente a la materia que se ha de asimilar. Algunos abogan también por la combinación de enfoques prácticos y teóricos, y otros por un enfoque interdisciplinario. Además, se anima a los profesores a utilizar un método activo, centrado en el alumno, que es a la vez el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje y su protagonista principal. Hay varios currículos que también subrayan la importancia de poner en práctica una metodología que responda adecuadamente a las necesidades individuales de cada alumno. Algunos ponen de relieve el papel desempeñado por la interacción social entre estudiantes de lenguas a medida que van consiguiendo sus objetivos de aprendizaje. Los currículos recomiendan que los profesores varíen la organización del trabajo escolar, de modo que los alumnos puedan trabajar por su cuenta, en parejas o en grupos.

## 3.2. COMUNICACION

### 3.2.1. Destrezas Comunicativas: las cuatro destrezas principales

Para poder comunicarse en una lengua extranjera se requiere un buen dominio de toda una serie de destrezas comunicativas. La mayoría de los currículos organizan estas destrezas por separado, en torno a cuatro grandes puntos: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. También pueden estructurarse de otra forma: Irlanda, por ejemplo, relaciona las destrezas receptivas (comprensión auditiva y lectora) por un lado, y las destrezas productivas (expresión oral y escrita) por otro. Por el contrario, Suecia distingue las destrezas orales (comprensión auditiva y expresión oral) de las destrezas relacionadas con el medio escrito (comprensión lectora y expresión escrita).

Las destrezas comunicativas no se limitan a los aspectos verbales. Los currículos, en efecto, de-

finen una serie de objetivos de aprendizaje relacionados con la adquisición de destrezas comunicativas no verbales. Éstas deberían compensar en parte las lagunas en los conocimientos de la lengua extranjera, o simplemente facilitar la emisión o recepción de un mensaje. En comunicación oral, por ejemplo, se trata de comprender el significado de ciertos gestos y mímicas.

Los **objetivos** de enseñanza relacionados con las cuatro macrodestrezas presentan una gran variedad en cuanto al enunciado, pero también una gran homogeneidad en cuanto al contenido. El enunciado puede ser muy general, como en Finlandia, por ejemplo, donde al finalizar la etapa de *peruskoulu/grundskola*, los alumnos deben ser capaces de desenvolverse en la vida cotidiana, hablando la primera lengua extranjera que han aprendido. Por el contrario, un objetivo puede ser muy específico y concreto, como en el currículo irlandés, que enuncia una serie de funciones comunicativas tales como “hablar de animales o también preguntar cómo se va a un sitio y ayudar a otros a llegar a un sitio”. Entre estos dos extremos, evidentemente, hay diferentes grados de generalidad y de detalle en los currículos escolares y también dentro del mismo currículo. Más allá de las diferencias formales, los objetivos comunicativos reflejan un alto grado de convergencia. Sus contenidos están organizados básicamente en torno a tres elementos: un comportamiento, que comprende una actividad comunicativa y/o una estrategia, un contenido, y la definición de la situación comunicativa en la que se produce.

Numerosos currículos presentan **orientaciones didácticas** sobre la necesidad de crear situaciones de comunicación auténticas, es decir, situaciones dentro de las cuales los alumnos emplean la lengua extranjera para expresar necesidades de comunicación reales. Sin embargo, este principio general no es obstáculo para que los profesores den a sus alumnos lo que se llama ejercicios pre-comunicativos, en el transcurso de los cuales los alumnos pueden practicar la adquisición de una destreza determinada, por ejemplo el uso del pasado de los tiempos verbales.

### Comprensión auditiva

Todos los **objetivos** comunicativos conectados con la macrodestreza de “comprensión auditiva” pueden resumirse en la fórmula general siguiente: ser capaz de escuchar, es decir, de comprender distintos tipos de mensajes utilizando diferentes estrategias en una serie de situaciones de comunicación variadas.

<p><b>Conductas</b> (acciones y estrategias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión: global, detallada, etc.;</li> <li>• predecir, inferir, deducir el contenido de un mensaje, hacer uso del contexto o de conocimientos previos, identificar elementos estructurales, retener los componentes clave de un mensaje, etc.</li> </ul>
<p><b>Contenidos</b> (forma y tema)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensajes que son largos, sencillos, que contienen estructuras lingüísticas conocidas por los alumnos, etc.;</li> <li>• mensajes que incluyen variedad de voces y acentos (sociales/regionales), con una velocidad de emisión lenta, moderada o normal;</li> <li>• instrucciones dadas por el profesor, la lección misma, predicciones meteorológicas, anuncios publicitarios, etc.;</li> <li>• temas apropiados a la edad e intereses del alumnado.</li> </ul>
<p><b>Situaciones de comunicación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida cotidiana: en una estación, etc.;</li> <li>• mensaje grabado previamente en cinta o enunciado por un hablante frente al alumno;</li> <li>• tipo de esfuerzo que debe hacer el hablante para que se le comprenda, etc.</li> </ul>

Los currículos a veces ofrecen unas **orientaciones didácticas** extremadamente precisas sobre la forma de enseñar la macrodestreza de comprensión auditiva. Entre estas orientaciones existen varias referencias a las características de los mensajes orales propuestos, tales como voces diferentes, los mensajes expresados en un lenguaje cotidiano y no sobrecargado de dificultades léxicas o sintácticas, etc. La forma de organizar estas actividades de comprensión auditiva también es objeto de numerosas observaciones. En este sentido, resulta importante situar lo que va a oírse en un contexto apropiado, para animar a los alumnos a practicar una audición activa, es decir, a anticipar, hacer hipótesis sobre el contenido del mensaje, etc.

## Expresión oral

Los objetivos conectados con la macrodestreza de “expresión oral” se enuncian de varias formas, como ocurre con la comprensión auditiva. Además, algunos son objetivos integrados, en el sentido de que el lograrlos requiere utilizar al menos dos destrezas principales, como por ejemplo: “ser capaz de comprender y explicar diferentes tipos de textos” (Dinamarca). El currículo alemán deja claro que los alumnos deberían ser capaces de buscar ocasiones que les permita hablar la lengua extranjera en clase.

<b>Conductas</b> (acciones y estrategias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducir, relacionar, describir, preguntar, resumir, criticar, convencer, completar, contestar, cantar, etc.;</li> <li>• pedir al hablante que repita o formule lo que acaba de decir de otra forma, utilizar el soporte de las notas escritas, etc.</li> </ul>
<b>Contenidos</b> (forma y tema)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas tomados de la vida cotidiana, los alumnos mismos (lo que les gusta, lo que detestan, sus necesidades, sus opiniones, etc.), su país, etc.;</li> <li>• uso de la lengua que resulte sencillo, variado, fluido, etc.;</li> <li>• mensaje coherente, preciso, expresado de acuerdo con las normas de la lengua, parte del mensaje aprendido de memoria.</li> </ul>
<b>Situaciones de comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las situaciones cotidianas;</li> <li>• debate con uno o varios interlocutores; tener en cuenta la (in)experiencia del interlocutor de hablar con alguien de lengua materna extranjera; incluyendo elementos predecibles e impredecibles en la situación de comunicación, etc.;</li> <li>• respetar las convenciones fundamentales.</li> </ul>

Las **orientaciones didácticas** invitan a los profesores a animar a sus alumnos a expresarse en clase con toda la frecuencia y la espontaneidad que les sea posible. Algunos currículos, como el de Francia, afirman que las actividades de producción deben tener prioridad sobre las actividades de reproducción. También sugieren que se utilicen las actividades orales en las que la libre expresividad de los alumnos se vea condicionada por estímulos adecuados (por ejemplo, la República Checa). Los ejercicios de repetición (*drills*) también pueden ser útiles, especialmente cuando los alumnos están empezando a aprender una lengua. (por ejemplo, en Chipre).

## Comprensión lectora

Los **objetivos** didácticos relacionados con la macrodestreza de la “comprensión lectora” generalmente se organizan en torno a dos aspectos. El primero tiene que ver con el tipo de comprensión lectora que deberían ser capaces los alumnos de lograr, junto con las estrategias y técnicas puestas en práctica para comprender un mensaje escrito. El segundo se refiere a las características especiales del texto, tanto en relación con la forma como con el contenido. Las situaciones de

comunicación para esta macrodestreza están condicionadas por la finalidad de la comprensión lectora, que está conectada con las estrategias de una manera evidente. La finalidad de la comprensión lectora se expresa en términos de conductas. Merece la pena destacar una característica de los currículos islandés y noruego: indican que el ser capaz de leer un texto en danés debería permitir a los alumnos leer también textos en otras lenguas escandinavas. En algunos países, por ejemplo Luxemburgo y Suecia, a los alumnos de secundaria se les exige que sean capaces de leer textos en lenguas extranjeras como fuentes de información para otras materias.

<p><b>Conductas</b> (acciones y estrategias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer de manera global o detallada, por placer, identificar información específica, identificar aspectos estéticos del texto, leer en voz alta, etc. ;</li> <li>• ser capaz de leer entre líneas, ser capaz de ver la diferencia entre un hecho y una opinión, detectar las estructuras lógicas de la lengua, anticipar el contenido de un texto, identificar el significado de palabras desconocidas por el contexto o dándose cuenta de cómo se formó la palabra, etc.;</li> <li>• leer de forma autónoma utilizando distintos materiales de consulta ;</li> <li>• variar la velocidad de lectura de acuerdo con la razón por la que se lee el texto;</li> <li>• comparar información.</li> </ul>
<p><b>Contenidos</b> (forma y tema)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos sencillos, auténticos o adaptados;</li> <li>• textos literarios o divulgativos, que respondan a los intereses del alumnado, mensajes escritos relacionados con las actividades de clase, etc.;</li> <li>• lenguaje conocido y estándar.</li> </ul>

Los currículos contienen numerosas **orientaciones didácticas** relacionadas con las técnicas y estrategias de la comprensión lectora. Se recomienda que los profesores muestren a sus alumnos que es posible comprender un texto sin descifrar el significado de todas y cada una de las palabras y de que hay diferentes formas de comprensión lectora, dependiendo del objetivo que se plantee. En Liechtenstein, la comprensión lectora (y la expresión escrita) se introducen de forma muy gradual tras dos años de enseñanza. Algunos currículos ofrecen comentarios sobre la lectura en voz alta: en la República Checa, especialmente, se aconseja a los profesores que abandonen gradualmente este tipo de lectura a favor de la lectura en silencio a medida que los alumnos avanzan en sus estudios. En Irlanda, por el contrario, no se recomienda en absoluto.

### Expresión escrita

Tal y como sucede con las otras macrodestrezas, los objetivos de la “expresión escrita” son muy parecidos. Aparte de la adquisición de destrezas en la expresión escrita, algunos currículos, como los de Dinamarca, también animan a los alumnos a que comprendan las diferencias básicas entre la lengua escrita y la lengua hablada y la diferencia entre el uso formal y el informal. En Luxemburgo, el currículo de alemán para primaria ofrece objetivos que a veces están muy próximos a los se podría esperar encontrar en el currículo de lengua materna: “desarrollar destrezas de psicomotricidad fina, descubrir y utilizar la escritura de imprenta, desarrollar progresivamente la escritura manuscrita”. Esto se explica en parte por el hecho de que los alumnos de Luxemburgo aprenden a leer y escribir en alemán.

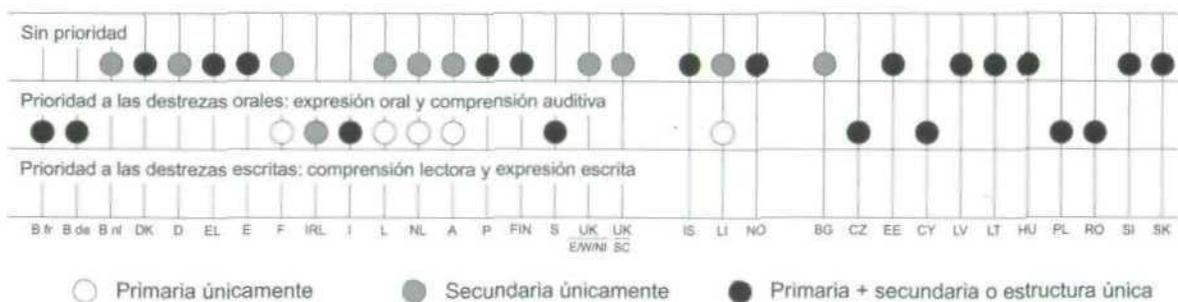
<p><b>Conductas</b> (acciones y estrategias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar, tomar apuntes, rellenar un formulario, redactar, redactar siguiendo un modelo o libremente, etc.;</li> <li>• utilizar conjunciones, estructuras lógicas, planificar un texto, etc.;</li> <li>• basar lo que se escribe en los conocimientos y destrezas adquiridos mediante la comprensión lectora, la expresión oral de sus propias ideas, o mediante materiales de consulta, etc.</li> </ul>
<p><b>Contenidos</b> (forma y tema)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensajes coherentes, lógicos, estructurados, sencillos, cortos, más o menos basados en extractos memorizados, más exigencia de corrección que cuando se habla, etc.;</li> <li>• correspondencia personal o más formal, textos que expresan una opinión, un juicio de valor, escribir sobre temas imaginativos, etc.</li> </ul>
<p><b>Situaciones de comunicación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De forma apropiada para el destinatario;</li> <li>• en función de las necesidades de comunicación.</li> </ul>

Se aconseja a los profesores que propongan a los alumnos ejercicios de expresión escrita sencillos, sobre temas que les resulten conocidos. Estos ejercicios breves deben ser frecuentes y ser corregidos por el profesor tan pronto como sea posible. El aspecto secundario, en términos de objetivos, de la macrodestreza de expresión escrita también se ve reflejada en algunas de las **orientaciones didácticas**. En Liechtenstein, en primaria, la expresión escrita posee una función de apoyo a la enseñanza de las otras destrezas principales. En el currículo de italiano para primaria, se invita a los profesores a que animen a los alumnos a producir textos escritos, aunque sin obligarles indebidamente.

### 3.2.2. La importancia de las cuatro destrezas principales y su interdependencia

La mayoría de los currículos se abstienen explícitamente de dar prioridad a ninguna de las cuatro destrezas a la hora de establecer los objetivos. Ningún currículo concede prioridad a la expresión escrita. Allí donde existen documentos distintos para primaria y secundaria y se adoptan puntos de vista diferentes respecto a esta cuestión, los documentos de primaria generalmente ponen más énfasis en las destrezas orales, mientras que el documento de secundaria concede igual importancia a las cuatro destrezas.

**Gráfico: 5.5: Prioridad explícita a las destrezas orales o escritas, en términos de objetivos.**



Fuente: Eurydice

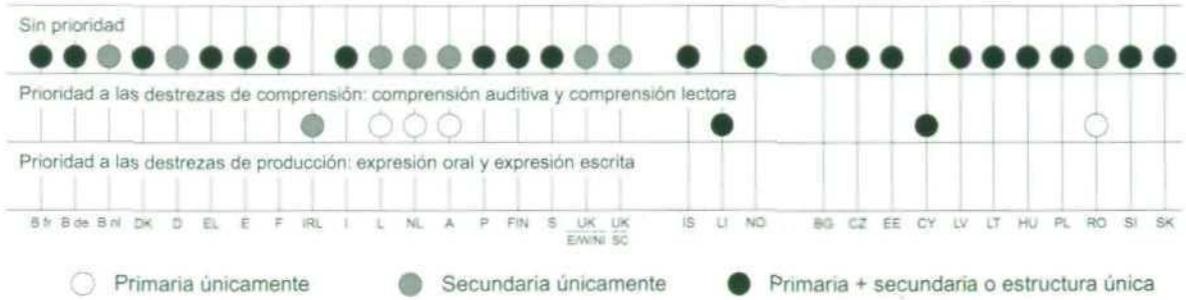
#### Notas complementarias

**Alemania:** Esta información muestra la situación tal y como se describe en los currículos de todos los *Länder*.

**Reino Unido (SC):** Se concede prioridad a la expresión oral, comprensión auditiva y la comprensión lectora en secundaria. La expresión escrita es optativa en secundaria inferior y se incluye en la secundaria superior.

Una minoría de países concede prioridad a la comprensión, pero ninguno da prioridad a las destrezas de producción. Entre los currículos que ponen más énfasis en la comprensión, hay una relativa abundancia de documentos específicos en primaria. Es preciso señalar que el currículo para primaria de Holanda es el único que excluye de hecho la macrodestreza de la expresión escrita de sus objetivos.

**Gráfico 5.6: Prioridad explícita a las destrezas de producción o de comprensión, en términos de objetivos.**



Fuente: Eurydice

**Notas complementarias**

**Alemania:** Esta información muestra la situación tal y como se describe en los currículos de todos los *Länder*.

**Reino Unido (SC):** Por lo que respecta a la producción, se da prioridad a la expresión oral sobre la expresión escrita, que sigue siendo optativa en el nivel de secundaria inferior.

Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Liechtenstein y Rumanía en primaria, Irlanda y Escocia en secundaria inferior, y Chipre en estos dos niveles dan prioridad a las destrezas orales (comprensión auditiva y expresión oral) y a la comprensión (comprensión auditiva y comprensión lectora), poniendo así de relieve la macrodestreza de la comprensión auditiva. En esos países, la macrodestreza de la expresión escrita se considera menos importante.

**Gráfico 5.7: Prioridad explícita a destrezas orales o escritas y a destrezas de producción o de comprensión.**

		COMPRESION/PRODUCCION		
		SIN PRIORIDAD	PRIORIDAD EXPLÍCITA A LA COMPRENSIÓN	PRIORIDAD EXPLÍCITA A LA PRODUCCIÓN
DESTREZAS ORALES/ESCRITAS	SIN PRIORIDAD	B nl, DK, D, EL, E, F (s), L (s), NL (s), A (s), P, FIN, UK, IS, NO, BG, EE, LV, LT, HU, SI, SK	LI (s)	
	PRIORIDAD A LAS DESTREZAS ORALES	B fr, B de, F (p), I, S, CZ, PL, RO (s)	IRL L (p, 1ª etapa), NL (p), A (p), LI (p), CY, RO (p),	
	PRIORIDAD A LAS DESTREZAS ESCRITAS			

p = primaria

s = secundaria

Fuente: Eurydice

**Nota explicativa**

Solamente se añaden las indicaciones de 'primaria' y/o 'secundaria' cuando hay un currículo diferente para estos dos niveles y cuando estos currículos tienen una postura diferente respecto a esta cuestión.

**Notas complementarias**

**Alemania:** Esta información muestra la situación tal y como se describe en los currículos de todos los *Länder*.

Aunque la mayoría de los currículos presentan por separado los objetivos que pertenecen a las cuatro macrodestrezas, hay muchos que tienen en cuenta su interdependencia durante el proceso de enseñanza a la hora de formular **orientaciones didácticas**. Por ejemplo, España, el Reino Unido (E/W/NI), Noruega y Chipre invitan a los profesores a utilizar un enfoque que integre las cuatro macrodestrezas o, por otra parte, a realizar actividades orales que desarrollen las destrezas de comprensión y expresión de forma integradora. Las actividades de comprensión lectora pueden preceder actividades de expresión oral o escrita. Varios currículos (por ejemplo, en Italia y Eslovenia) aconsejan a los profesores que no introduzcan la comprensión lectora ni la expresión escrita hasta que sus alumnos se hayan familiarizado con los aspectos hablados de la lengua recién aprendida.

**3.2.3. Conocimientos para la comunicación: los aspectos estructurales de la lengua**

Para ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera es necesario poseer una base de conocimientos de la estructura o la sustancia de la lengua. Pueden distinguirse tres grandes campos en los currículos: gramática, pronunciación y léxico. En todos los currículos, los objetivos/contenidos relacionados con estos tres campos subyacen en los objetivos de comunicación, en la medida en que no se enseñan por sí mismos, sino con vistas a la adquisición de destrezas comunicativas.

En esto, los currículos de lenguas extranjeras son muy fieles a los principios generales del método comunicativo. El dominio de los elementos estructurales de la lengua no es más que un **medio** empleado para la finalidad de expresarse. Más allá de este concepto general, las variaciones entre los currículos se miden en términos del mayor o menor grado de subordinación de los objetivos estructurales a los comunicativos. Algunos currículos en realidad no formulan objetivos estructurales, o sólo de modo implícito.

### Gramática

Son menos de la mitad de los currículos los que no formulan ningún **objetivo/contenido** gramatical. En caso de mencionarlos, la mayoría de los currículos contienen listas de estructuras gramaticales. Es digno de mención que todos los países candidatos a la UE están dentro de esta categoría, excepto Lituania. Aquellos que no presentan una lista tienen currículos expresados exclusivamente en términos de objetivos que hay que lograr, o tienen un currículo minimalista debido al alto grado de descentralización en materia educativa.

Gráfico 5.8: Elementos gramaticales en los currículos.



Fuente: Eurydice

#### Notas complementarias

**Alemania:** Esta información muestra la situación tal y como se describe en los currículos de todos los *Länder*.

Siguiendo la misma lógica, las **orientaciones didácticas** de muchos currículos animan a los profesores a presentar elementos gramaticales en términos de destrezas comunicativas que hay que adquirir. En Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), Austria y Finlandia, por ejemplo, se aconseja a los profesores que presenten a sus alumnos puntos gramaticales para que estos mismos deduzcan por sí mismos las reglas de funcionamiento de la gramática. Algunos currículos (por ejemplo, en Bulgaria) también indican que al comienzo del proceso de aprendizaje, debería presentarse la gramática de forma implícita, aunque puede enseñarse de forma más explícita más adelante. El currículo italiano recomienda que los profesores de lenguas extranjeras y de lengua materna se pongan de acuerdo para usar la misma terminología gramatical.

### Pronunciación

Tal y como ocurre con la gramática, los currículos de Irlanda, Italia, Holanda (secundaria) y Suecia, junto con los de Liechtenstein, no hacen referencia explícita a ningún contenido relacionado con la pronunciación. En los otros currículos, el acento, ritmo y entonación de la lengua, además

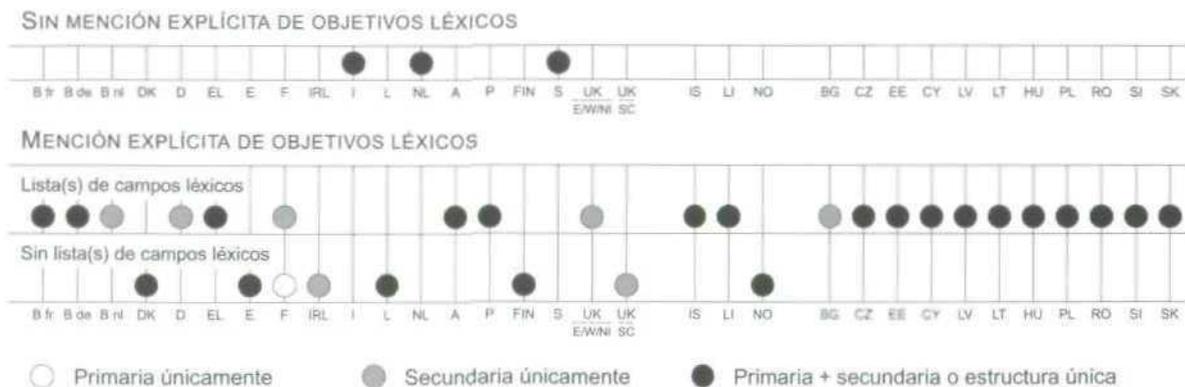
de la identificación de las conexiones, específicas de cada idioma, entre fonemas y grafemas, son las principales aspectos fonéticos y prosódicos objeto de enseñanza. Muchos currículos insisten en la necesidad de que la pronunciación de los alumnos sea lo más correcta posible, e incluso próxima a la pronunciación estándar (por ejemplo, en Austria), que sea comprendida por el mayor número posible de gente, y que evite los malentendidos (por ejemplo, en Alemania, Islandia y Hungría). Eslovenia hace hincapié en que no se espera de los alumnos que pronuncien como los hablantes nativos. Algunos currículos (por ejemplo, en Noruega, Bulgaria y Letonia) subrayan lo importante que es la capacidad de distinguir (más que reproducir) variedades regionales o nacionales de la lengua extranjera. Por último, la capacidad de utilizar el alfabeto fonético internacional constituye un objetivo en varios currículos, como es el caso de Austria, Letonia y Lituania. En Noruega, se anima a los profesores a que familiaricen a sus alumnos con este alfabeto pero no a que lo usen.

Las orientaciones didácticas relativas a la pronunciación insisten en la importancia de la exposición frecuente de los alumnos a la lengua auténtica. Como sugiere el currículo de Finlandia, por ejemplo, también se anima a los profesores a que les hagan escuchar una variedad de acentos. Muchos currículos dejan claro que la formación en la adquisición de una buena pronunciación debe comenzar al principio del proceso de aprendizaje, y permanecer constante a lo largo de él (como se menciona en los currículos de Austria, Suecia y República Checa) Además, se anima a los profesores a proponer distintos tipos de actividades que tengan por objeto algún aspecto determinado de la pronunciación (ejercicios de articulación, discriminación, etc.) o la práctica general de la pronunciación (lectura en voz alta, imitación, etc.). Según algunos currículos (por ejemplo, en Bulgaria y la República Checa), resulta útil comparar los sonidos característicos de la lengua extranjera con los de la lengua materna, a fin de poner en evidencia las idiosincrasias de aquella.

### Léxico

Con respecto al léxico, sólo hay tres países que presenten currículos que no contienen ningún **objetivo/contenido** explícito de léxico. La inmensa mayoría de los currículos de otros países enumeran los campos semánticos que se supone que deben aprender los alumnos. Todos los currículos de los países candidatos a la UE presentan listas de este tipo. Entre los que no las mencionan, muchos no contienen objetivos gramaticales formulados de manera explícita ni listas de estructuras gramaticales.

Gráfico 5.9. Campos léxicos en los currículos.



Fuente: Eurydice

#### Notas complementarias

**Alemania:** Esta información muestra la situación tal y como se describe en los currículos de todos los *Länder*.

Los currículos que contienen **objetivos** léxicos explícitos insisten en la necesidad de adquirir un vocabulario que responda a los intereses personales de los alumnos, que pueda usarse en situaciones reales de comunicación (el hogar, la familia, el ocio, la comida, etc.). El corpus básico de conocimientos crece a medida que los alumnos progresan de un curso a otro hasta que termina por incorporar una rica gama de sinónimos, antónimos, homónimos y términos especiales. Algunos países (como las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica, y la República Checa) establecen un número preciso de palabras que los alumnos deberán incorporar a su vocabulario. *Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante) y Luxemburgo también distinguen entre elementos de vocabulario que hay que dominar de forma activa y aquellos cuyo conocimiento pasivo resulta suficiente.*

Muchos currículos insisten en el hecho de que el léxico no debería aprenderse de forma aislada, sino en un contexto o situación comunicativos. Sin embargo, ninguno está en contra de los **ejercicios** específicos que permiten a los alumnos consolidar sus conocimientos o reactivarlos. Las actividades propuestas deben ser variadas, incluyendo actividades lúdicas (por ejemplo, en Hungría y Eslovenia), o actividades más tradicionales que se basan en la lectura de textos (por ejemplo, en Francia y Luxemburgo). Varios currículos aconsejan al profesorado qué vocabulario deberían enseñar. Se le anima a que se asegure de que corresponde a los temas y situaciones comunicativas que los alumnos necesitan dominar (por ejemplo, en las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica), también se les anima a distinguir lo que ha de constituir vocabulario activo y pasivo (por ejemplo, en Francia), apoyarse en las palabras que se asemejan a las de la lengua materna de los alumnos (por ejemplo, en Grecia). Los currículos de Austria y Bulgaria insisten en el hecho de que la traducción nunca debería ser el único medio de transmitir el significado de una palabra (se recomienda el uso de sinónimos, los gestos, etc.).

### Reflexión sobre la lengua

Además de estos tres campos conectados con la estructura de la lengua, la mayoría de los currículos enuncian objetivos que invitan a la reflexión sobre la lengua. Los currículos específicos de primaria no suelen incluir objetivos específicos relacionados con la reflexión sobre la lengua. Sin embargo, esto no aparece en los currículos de Francia, Italia y Luxemburgo.

**Gráfico 5.10: Objetivos explícitos en los currículos relacionados con la reflexión sobre la lengua.**



Fuente: Eurydice

#### Notas complementarias

**Alemania:** Esta información muestra la situación tal y como se describe en los currículos de todos los *Länder*.

La reflexión sobre la lengua debería permitir a los alumnos comprender mejor cómo funciona la lengua extranjera, consolidar sus conocimientos de la lengua materna y, de modo más general, desarrollar destrezas lingüísticas y comunicativas. La comparación de las características lingüís-

ticas de dos lenguas es un medio excelente para estimular este proceso de reflexión. De este modo, el currículo islandés anima a los alumnos que aprenden danés a darse cuenta de la proximidad existente entre el sueco, el noruego y el islandés.

### 3.3. APERTURA HACIA OTRAS CULTURAS: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LAS PERSONAS DE OTRAS CULTURAS

Aprender otra lengua es abrirse a la cultura de las comunidades que la hablan. Esta apertura no sólo permite la adquisición de nuevos conocimientos, sino también el desarrollo del respeto y la comprensión hacia personas de culturas diferentes. Muy pocos currículos de primaria (los de la Comunidad francesa de Bélgica y Holanda) no incluyen, en la parte dedicada a las lenguas extranjeras, **objetivos** explícitos relacionados con la adquisición de conocimientos culturales. Liechtenstein introdujo objetivos de este tipo en su nuevo currículo adoptado en 1999. Por lo que respecta al desarrollo de actitudes de respeto y comprensión, la sección dedicada a la lengua en los currículos de unos pocos países no hace mención explícita a objetivos de este tipo. Estos países son Bélgica (Comunidad flamenca), Francia (secundaria), Irlanda, Luxemburgo (primaria), Holanda (primaria), Suecia, Reino Unido (Escocia), Estonia y Letonia. En ellos, los objetivos generales normalmente no contienen objetivos de este tipo.

A los alumnos se les anima primero a sensibilizarse con respecto a las relaciones entre lengua y cultura. Los conocimientos culturales objeto de asimilación son extremadamente variados y relacionados tanto con las convenciones de la vida cotidiana como con la geografía o las instituciones políticas de los países/regiones donde se habla la lengua extranjera estudiada. El currículo islandés afirma que estudiando la lengua danesa los alumnos deben ser capaces de formarse una idea de las costumbres y cultura de todos los pueblos nórdicos. Esta diversidad de contenido en los conocimientos culturales responde en parte a la diversidad de sus formas de utilización. En algunos currículos (por ejemplo, las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica y Luxemburgo), los alumnos tienen que familiarizarse con ciertas prácticas culturales con el fin de evitar la ambigüedad y el fracaso en la comunicación. Otros currículos (especialmente los de Portugal y Bulgaria) subrayan cómo el estudio de las culturas extranjeras puede inducir a la reflexión. Esta reflexión puede, por ejemplo, ayudar a los alumnos a ser más objetivos acerca de ciertos aspectos de su propia cultura. (por ejemplo, en Irlanda), o a reconocer los beneficios y los problemas de las sociedades multiculturales y plurilingües (por ejemplo, en Alemania).

Además del interés por la comunicación y la reflexión, el estudio de los diferentes aspectos de la cultura sin duda permite a los alumnos desarrollar actitudes de respeto y comprensión por los demás. Es posible inscribir todos los matices de este objetivo general dentro de un continuo encuadrado por la idea de curiosidad y apertura por un lado, y por la empatía por el otro. Entre estos dos extremos se encuentran las sugerencias de una mayor tolerancia y apertura a los valores de los demás, la superación de los estereotipos, la aceptación de lo ajeno y la diferencia. La adquisición de valores tales como la solidaridad, o la adopción de actitudes positivas hacia los valores europeos también aparecen en algunos currículos, como los de Portugal y Hungría.

Los currículos presentan algunas **orientaciones didácticas** para lograr objetivos relacionados con el conocimiento y la comprensión de otras personas. Se invita a los profesores a que trabajen a partir de situaciones reales y temas apropiados para los alumnos, y evitar dar una conferencia magistral, enciclopédica o abstracta. El currículo francés, por lo tanto, insiste en que los profesores se abstengan de separar los aspectos culturales del ámbito general de enseñanza de lenguas (el desarrollo de las destrezas comunicativas, y competencias gramatical y léxica, etc.). Varios currículos (por ejemplo, en Italia, Austria y Lituania) sugieren que los profesores desarrollen la tolerancia de los alumnos animándoles a comparar su cultura con la de otros países extranjeros. Algunos (como los de Finlandia, Islandia y Eslovenia) también sugieren la creación de contactos

transversales y promover la cooperación entre profesores. El fomento de la correspondencia y los intercambios entre alumnos de diferentes países es también una forma de ampliar los horizontes de los alumnos (por ejemplo, en Grecia y Polonia). Finalmente, el currículo francés recuerda a los profesores que un conocimiento sutil y preciso de la lengua de otra persona es ya de por sí un excelente pasaporte a un mejor entendimiento mutuo.

### 3.4. FAVORECER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y EL DESARROLLO PERSONAL

En todos los países, el fomento de la autonomía en el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal del alumno se consideran **objetivos** globales de la educación en general. Estos objetivos no sólo se encuentran en los currículos de lenguas extranjeras, sino también en los de otras materias. El análisis ofrecido en el presente subapartado sólo examina los objetivos que aparecen en los currículos de lenguas extranjeras.

Varios currículos enuncian objetivos instrumentales que deberían permitir a los alumnos aprender de forma más autónoma. Algunos de los objetivos son tan generales que pueden figurar en los currículos de otras materias: adquirir destrezas en el análisis y síntesis en combinación con estrategias para la resolución de problemas, desarrollar la sensibilidad para la observación, etc. Otros son más específicos de las lenguas extranjeras: aplicar los conocimientos y experiencia adquiridos en el estudio de otra lengua extranjera, aprender a usar un diccionario o una gramática de forma efectiva; acostumbrarse a no comprender algunos detalles en mensajes orales o escritos, etc. Los alumnos también deberían ser capaces de reflexionar sobre el proceso mediante el que aprenden lenguas extranjeras y descubrir los métodos de trabajo y técnicas de aprendizaje que más les convienen. En algunos currículos, por ejemplo el de Noruega, dos de los objetivos son que los alumnos establezcan sus propios objetivos y se autoevalúen.

Como ocurre con la autonomía, la mayoría de los objetivos relacionados con el desarrollo personal resultan extremadamente generales y sólo algunos de ellos están directamente relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Se espera que los alumnos desarrollen destrezas sociales, su creatividad y capacidad de concentración, su perseverancia, etc. También se les invita a adoptar una actitud positiva hacia las lenguas extranjeras, quizá incluso a mostrar una auténtica motivación para aprenderlas. La propia capacidad de comunicarse y, aún más, el placer de verse capaz de expresarse en otra lengua debería aumentar su confianza en sí mismos. Debe recalcar-se, además, que las lenguas extranjeras son como una ventana abierta a otras realidades, y que su estudio ofrece a cada individuo posibilidades de realización personal y profesional.

## 4. MECANISMOS PARA EL SEGUIMIENTO DE LA APLICACIÓN DE LOS CURRÍCULOS

Cada sistema educativo tiene sus propios medios para hacer un seguimiento de la puesta en práctica de los currículos. Sin embargo, varía el tipo de mecanismos y la forma en que funciona. En muchos países este seguimiento se encarga a un cuerpo de inspectores. En aquellos que no disponen de tal cuerpo, las autoridades educativas responsables toman otras medidas para garantizar que se cumplan los objetivos educativos. También puede controlarse la implantación de los currículos evaluando los resultados de pruebas externas organizadas a nivel nacional, un método utilizado tanto en países que disponen de un cuerpo de inspectores como en aquellos que no<sup>7</sup>.

7. Aquí solamente se presentan las encuestas y/o las evaluaciones nacionales basadas en muestras representativas

Además de los controles periódicos de las diferentes materias, hay bastantes países que han realizado encuestas y/o evaluaciones a escala nacional sobre la implantación de los currículos en la clase y sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Estas encuestas y/o evaluaciones nacionales tratan principalmente los tres aspectos siguientes:

- Las destrezas y actitudes de los alumnos;
- las características de la enseñanza;
- la accesibilidad de los documentos oficiales.

En la mayoría de los casos, se ha tratado estos tres aspectos de forma separada y en momentos distintos, dependiendo del interés y de las prioridades del ministerio de educación y de la comunidad educativa en su conjunto. Sin embargo, algunos países han evaluado todos los aspectos a la vez, como parte de una revisión general del funcionamiento del sistema de enseñanza de lenguas extranjeras.

Estas encuestas nacionales o comparativas, que abarcan un reducido número de países, permiten contrastar los requisitos establecidos por los currículos con la realidad de la enseñanza en el aula. De un modo más general, dan una idea de cuáles pueden ser los puntos fuertes y débiles de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este tipo de información a menudo resulta bastante útil para los responsables y les ayuda a tomar las medidas adecuadas en lo referente a la organización de la enseñanza, formación del profesorado o los currículos mismos.

#### 4.1. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS

A menudo se tratan los temas relacionados con las competencias y actitudes de los alumnos con respecto a las lenguas extranjeras en encuestas y evaluaciones nacionales.

Los responsables en materia educativa han sentido a menudo la necesidad de evaluar el nivel de rendimiento de los alumnos en una lengua muy extendida, como el inglés. Desde 1995 a 1996, algunos países, incluyendo España, Francia, Portugal, Suecia y Finlandia<sup>8</sup> evaluaron la competencia lingüística de los alumnos que habían estudiado inglés durante al menos cinco años<sup>9</sup>. Los resultados de estas investigaciones revelaron las dificultades que experimentaban los alumnos a la hora de expresarse por escrito. También se observaron diferencias entre chicos y chicas, logrando las alumnas mejores resultados que los alumnos. Los países que habían llevado a cabo encuestas previamente pudieron observar cómo habían cambiado los niveles de aprovechamiento a lo largo de los años. En Finlandia y Suecia los alumnos habían mejorado claramente en los diez años últimos, mientras que en Francia el nivel se había mantenido estable.

En algunos casos, estas encuestas nacionales se han complementado con evaluaciones que abarcan varios países. España, Francia y Suecia, por ejemplo, han participado en un estudio comparativo<sup>10</sup> destinado a evaluar los conocimientos y destrezas en inglés de alumnos de 15 y 16 años. Los resultados de este estudio muestran que en general los alumnos suecos tenían un nivel mejor que los franceses y los españoles, que tuvieron resultados muy parecidos.

8. Otra encuesta nacional, realizada en 1999 evalúa el dominio del inglés de los alumnos que estudian esta lengua en el noveno curso de la *peruskoulu/grundskola*. El *National Board of Education* publicó los resultados en septiembre de 2000 (*Opetushallitus (2000). Peruskoulun 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi*).

9. Véanse las conclusiones de estas evaluaciones en G. Bonnet (1998).

10. *Evaluación comparada de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. España, Francia, Suecia*. Informe preparado por Guillermo Gil Escudero y Isabel Alabau Balcells. INCE, Madrid, 1997.

Otras evaluaciones incluían el rendimiento de los alumnos de lenguas extranjeras, sin centrarse en una lengua concreta. En Inglaterra<sup>11</sup>, OFSTED (*Office for Standards in Education*) publicó un estudio en 1996<sup>12</sup>, cuya conclusión era que el nivel de dominio conseguido por un alumno no progresaba adecuadamente entre el *Key Stage 3* (de 11 a 14 años) y *Key Stage 4* (de 14 a 16 años).

Más recientemente, en 1998, se solicitó al *Scottish Executive Education Department* una investigación sobre el motivo del declive del interés por las lenguas extranjeras en secundaria superior en Escocia<sup>13</sup>. Las conclusiones de este estudio demostraron que los alumnos que estaban pensando acceder a la educación superior no consideraban el dominio de una lengua extranjera como una competencia esencial. En 1998 otro informe<sup>14</sup> publicado por los inspectores escolares de Escocia, sobre la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en centros de primaria y secundaria entre 1994 y 1998, tuvo como resultado la creación de un grupo de acción para las lenguas. Su objetivo era revisar la práctica y la coherencia de la enseñanza de lenguas en los centros escolares escoceses<sup>15</sup>. Además, un proyecto piloto que formaba parte del programa para la evaluación de niveles de rendimiento se creó en 1998 y se realizará un extenso estudio que se prolongará hasta 2001. El *Assessment of Achievement Programme (AAP)* relacionado con las lenguas extranjeras tiene como finalidad evaluar el nivel de competencia en la expresión oral y comprensión auditiva en alemán y francés en alumnos que asisten al séptimo curso de primaria (alumnos de 11 años). También tiene como objetivo medir los niveles en comprensión lectora, en comprensión auditiva y expresión oral y expresión escrita en alumnos que asisten al segundo curso de secundaria (alumnos de 13 años), así como para alemán y francés.

El nivel de competencia de los alumnos también fue el tema de un estudio nacional en Bulgaria durante el año académico 1995/96<sup>16</sup>. Se seleccionaron alumnos del último curso de Educación Secundaria general y de los centros escolares de secundaria bilingües que entraban en el estudio. Los resultados debían ayudar a las autoridades competentes a establecer niveles de competencia a escala nacional para medir el rendimiento de los alumnos. El estudio sólo medía las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita. Una conclusión fue que había un altísimo nivel de correspondencia entre las exigencias del currículo y el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, esta conclusión debe considerarse parcial, dado que no se evaluaron las destrezas orales en absoluto. El equipo de investigación ha indicado la necesidad de evaluarlas.

En Chipre, un estudio llevado a cabo en 1997/98 por el Ministerio de Educación y Cultura, en colaboración con el *British Council*<sup>17</sup> evaluaba la enseñanza de la lengua inglesa en centros de primaria y secundaria. Por lo que respecta a la competencia de los alumnos, el informe demostraba que los objetivos de los diferentes niveles para cada una de las cuatro destrezas comunicativas principales podría haber sido más específico. También señalaba el informe que resulta necesario establecer una norma de rendimiento medio para cada curso y para cada área educativa en toda la enseñanza obligatoria. Por último, este estudio también evaluaba las actitudes de los alumnos hacia el inglés como lengua extranjera. Resultó que esta materia era tan bien considerada que ocupaba el tercer puesto detrás de las matemáticas y la educación física.

11. El informe final del estudio llevado a cabo por la Nuffield Foundation sobre la enseñanza de lenguas y competencia lingüística en el Reino Unido (*Languages: the next generation*) se publicó el 10 de mayo de 2000. Aunque no se trata de un estudio encargado por el gobierno, este tiene intención de estudiar las recomendaciones del estudio y ha nombrado un grupo de trabajo interdepartamental a tal efecto.

12. OFSTED. (1996). *Subjects and Standards: Issues for School Development Arising from OFSTED Inspection Findings 1994-5: Key Stages 3 & 4 and Post-16*. Londres: HMSO.

13. *Foreign Languages in the Upper Secondary School: A Study of the Causes of Decline (SCRE)*, 1998.

14. *Standards and Quality in Primary and Secondary Schools, 1994-1998, Modern Languages*.

15. El grupo emite su informe en el 2000.

16. Stefanova P., Schopov T. (1996). *Foreign Language Teaching at Secondary School Level: Results Survey. Foreign Language Teaching*, No 6.

17. Un documento titulado *Review of English Teaching in State-funded Schools and Institutes in the Republic of Cyprus* fue entregado al Ministerio de Educación en septiembre de 1998.

En la actualidad, la Comunidad germanoparlante de Bélgica está llevando a cabo un estudio sobre el nivel de competencia de los alumnos de primaria y primera etapa de secundaria (entre otros motivos, para revisar competencias mínimas exigidas y preparar modelos de pruebas de evaluación)<sup>18</sup>. Del mismo modo, en España el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) está preparando actualmente una evaluación de la enseñanza del inglés en distintos niveles educativos.

#### 4.2. EVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA

La práctica y las opiniones de los profesores también han sido objeto de evaluaciones encargadas por las autoridades educativas. Los estudios se han centrado en el tipo de enfoque metodológico utilizado por los profesores, especialmente en los aspectos siguientes: uso de la lengua meta en clase, la cuestión de los recursos y el tipo de material utilizado, así como el papel dado a la gramática en el marco del proceso de enseñanza y evaluación.

En Irlanda, los inspectores de lengua extranjera publicaron un informe en 1992<sup>19</sup> que contenía las siguientes conclusiones:

- se ha progresado significativamente en la enseñanza del francés, especialmente en lo referente a la comprensión auditiva y la comprensión lectora;
- hay que prestar más atención a la corrección en la expresión de los alumnos, por ejemplo, la pronunciación y la gramática;
- una clase de francés eficaz se caracteriza por lo siguiente: cordialidad en las interacciones profesor-alumno; uso constante de francés de buena calidad por parte del profesor, enseñanza integrada de las cuatro destrezas; el profesor debe tener libertad para elegir el libro de texto; el tipo de ejercicios y tareas previstos para la evaluación no debe tener más que un impacto limitado sobre el método didáctico. Debe mantenerse un buen ritmo de trabajo con el libro de texto de clase; puede conseguirse un alto nivel de motivación de los alumnos, por ejemplo, mediante el uso de métodos activos y estimulantes, y de textos interesantes.

En 1992, la inspección educativa de Holanda analizó el papel de las cuatro destrezas principales (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) en la enseñanza de lenguas extranjeras en centros de secundaria inferior (*basisvorming*), con un acento especial en la expresión oral y la comprensión auditiva. La inspección reveló que un gran número de profesores opinaba que los alumnos necesitan una sólida base de gramática y vocabulario antes de poder alcanzar los objetivos clave asociados con las cuatro destrezas principales. Desde entonces, los inspectores han observado que la práctica y la evaluación de las cuatro destrezas ha ganado terreno en comparación con las más directamente relacionadas con la gramática y el léxico. Los inspectores consideran que esto es una evolución positiva. En 1997, como en 1992, apuntaron de nuevo en su informe anual<sup>20</sup> que el uso de la lengua meta como lengua vehicular en el aula todavía era bastante limitado. Se llegó a la misma conclusión una vez más en 1999. Aunque los profesores usaban la lengua meta, no siempre animaban a sus alumnos a hacer lo mismo. En su informe de 1999, los inspectores también afirmaban que el 82% de los alumnos obtenían calificaciones equivalentes al mínimo requerido o superiores.

18. La inspección educativa publicará las conclusiones de esta investigación en 2001.

19. *Observations and advice on the teaching of French in post-primary schools, 1992.*

20. *Moderne vreemde talen. pàgs. 30-31 en Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1997.* 's-Gravenhage: SDU-Uitgeverij, 1998. – *Inspectie van het onderwijs.*

En Inglaterra, el ya mencionado estudio sobre la organización de la enseñanza, publicado por *OFSTED* en 1996, extraía las siguientes conclusiones:

- para muchos alumnos de *Key Stage 4* el abanico de experiencias y actividades no era lo bastante variado;
- a menudo se impartía la enseñanza en la lengua meta, y esto resultaba muy beneficioso para los alumnos. Sin embargo, los profesores de *Key Stage 3* la usaban más que los de *Key Stage 4*;
- en la mayoría de los centros, la composición de los grupos para lenguas extranjeras dependía del rendimiento escolar en esta materia. Sin embargo, en algunos centros, se empleaban otros criterios para formar grupos, que era idéntica para varias materias; esto se consideró menos eficaz.
- el tipo y nivel de los recursos variaba considerablemente de un centro a otro. No obstante, frecuentemente había escasez de libros de texto apropiados que cumplieran los requisitos del *National Curriculum*. Hay pocos departamentos de lengua extranjera que tengan suficiente equipo informático, y generalmente el uso planificado de este equipo no estaba suficientemente desarrollado.

También en 1996, la *National Foundation for Educational Research (NFER)* llevó a cabo un estudio sobre profesores de lenguas extranjeras para examinar su práctica y sus opiniones respecto al uso de la lengua meta<sup>21</sup>. Este estudio reveló que existía una discrepancia entre el principio de máximo uso de la lengua meta, apoyado por la mayoría de los profesores, y la práctica real empleada por ellos en el aula.

En Chipre, el estudio antes mencionado llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura en colaboración con el *British Council*, también examinó los aspectos metodológicos de la enseñanza. Entre otras cosas, resultó que el uso de lengua auténtica en clase seguía siendo superficial, puesto que se limitaba a los materiales empleados.

Entre 1995 y 1998, Rumanía investigó cómo adaptaban los profesores los currículos a su entorno educativo. Las conclusiones de este estudio subrayan la necesidad de incluir niveles de aptitud en el currículo. El sistema de calificación debe perfeccionarse. Se recomienda prescindir del sistema de puntos (en una escala numérica del 1 al 10) y sustituirlo con un sistema de descripción de niveles de aptitud para cada materia individual del currículo. Por consiguiente, se remitieron al Consejo Nacional de Currículos las siguientes propuestas:

- incorporar criterios de aptitud en el currículo con el fin de establecer un sistema nacional de evaluación;
- incorporar algunas sugerencias y recomendaciones relativas a la metodología, en especial para la enseñanza de lenguas extranjeras a los estudiantes muy jóvenes (los de siete años);
- hacer propuestas más claras, más pertinentes con respecto a las materias optativas ofrecidas por el currículo, de modo que resulte más sencillo elegir las así como enseñarlas. Para las lenguas extranjeras, estas sugerencias se refieren a tendencias generales, temas y medios de enseñanza<sup>22</sup>.

21. Dickson, P. (1996). *Using the target language: a view from the classroom*. Slough: NFER.

22. *Noul curriculum national: statut, componente, structura*, publicado en: *Programa școlare pentru învățământul primar*, MEN, Direcția Relații Publice, *buletinele informative* 24, 25, 26, 27, 28 (con aclaraciones y orientaciones sobre la aplicación de los currículos de lenguas extranjeras).

En 1990, Eslovenia publicó un estudio sobre la enseñanza del inglés a alumnos de 11 a 15 años<sup>23</sup>. Entre otras cuestiones, este estudio trataba del currículo de 1983, que fue revisado y reemplazado por otro documento en 1999. Entre las conclusiones del informe resultan de especial interés las relativas a la metodología:

- el número de lecciones (dos por semana) impartidas a los alumnos en los dos años últimos de enseñanza obligatoria eran inadecuados;
- el aprendizaje era demasiado mecánico, sin dejar apenas lugar al trabajo original y creativo. Prevalecía un enfoque audiovisual en el aula;
- la gramática desempeñaba un papel especialmente importante en el proceso de aprendizaje. Los elementos gramaticales no siempre estaban situados en un contexto realista. Además, la evaluación solamente abarcaba el aspecto gramatical e ignoraba otros aspectos del aprendizaje de la lengua;
- la lengua principal en el aula resultaba ser el esloveno, y no la lengua meta;
- los materiales usados variaban de un centro a otro. Se usan los retroproyectors y los casetes con frecuencia, pero el uso de vídeos y ordenadores era relativamente escaso. En general, había pocos materiales audiovisuales o de consulta para el profesorado;
- en general, los profesores preparaban sus clases bien. Se observaban ciertas dificultades con respecto a la capacidad de los profesores de enunciar objetivos específicos. La mayoría de los profesores estaba adecuadamente cualificada.

Por último, otros países tales como Bélgica (Comunidad francesa)<sup>24</sup> e Italia están actualmente llevando a cabo estudios sobre la práctica docente de los profesores de lenguas extranjeras.

#### 4.3. EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES

En Lituania, el currículo obligatorio, que había sido aprobado por el Ministerio de Educación en 1996, era el tema de varios estudios. Estos se realizaron entre 1995 y 1996 y tenían como finalidad medir la pertinencia y la adecuación del nuevo currículo.

Las autoridades chipriotas y rumanas examinaron hasta qué punto eran accesibles para los profesores los documentos que contenían el currículo de lenguas extranjeras. En Chipre, el estudio de 1997-98 mostraba que el currículo presentaba los objetivos con claridad, y que era fácilmente accesible, no sólo por parte de los profesores sino también por parte de los formadores de profesores y editores.

Los artículos publicados en *Tribuna Invatamantului*, una de las publicaciones educativas más importantes de Rumanía, indicaba la actitud positiva de los profesores hacia el nuevo currículo de lenguas extranjeras, publicado en 1998. Su forma y contenido les parece pertinente a su experiencia, y les motivaba el utilizarlo. Aun así, tenían algunas objeciones. Propusieron al Consejo Nacional de Currículos que simplificara la jerga empleada y evitara una presentación demasiado analítica de los objetivos.

23. Nevenka Seliskar (1990). *Angleski jezik. En: Evalvacija zivljenja in dela osnovne sole. Zavod RS za solstvo*, págs. 163-169.

24. *Évaluation des compétences linguistiques en néerlandais des enfants bruxellois francophones terminant l'enseignement primaire*, págs. 48-98, J.L. Wolf.

## CAPÍTULO 6

### ACCIONES DE LA COMUNIDAD EUROPEA

#### INTRODUCCIÓN

Siempre se ha reconocido la importancia de la promoción de las competencias lingüísticas para el éxito de Europa. La Unión en numerosas ocasiones ha reafirmado la necesidad de promover la enseñanza de lenguas en el contexto de la construcción de Europa.

La segunda fase de los programas Sócrates y Leonardo da Vinci (que tratan de la educación y la formación profesional respectivamente) comenzó en 2000 y se desarrollará a lo largo de un periodo de siete años hasta el 2006. El año 2001 ha sido declarado "Año Europeo de las Lenguas". Es, por lo tanto, un buen momento para examinar los logros obtenidos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

El presente capítulo comienza repasando el desarrollo de la política comunitaria en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, continúa con una visión general de las acciones prácticas que se han emprendido, luego trata con cierto detalle las acciones Lingua del programa Sócrates, y examina las principales innovaciones del mundo de las lenguas extranjeras, para concluir con una visión rápida a las tendencias futuras en este campo.

#### 1. DESARROLLO DE LA POLÍTICA COMUNITARIA

Las primeras actividades de la Comunidad en el campo del aprendizaje de lenguas estaban situadas en el contexto del trabajo para crear un mercado único en el que hubiera libre movimiento de personas, capital, productos y servicios. Desde el principio, se asumió que la verdadera libertad de movimiento de las personas sólo sería posible si había una comunicación real entre los ciudadanos. El conocimiento de las lenguas y culturas extranjeras era considerado, y continúa siéndolo, el principal requisito previo de tal comunicación.

El Consejo de la Educación reclamó en 1976<sup>1</sup> acciones prácticas por parte de los Estados miembros destinadas a extender la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tales como garantizar que todos los alumnos aprendan al menos una lengua extranjera, o facilitar los periodos de formación en el extranjero para profesores de lenguas extranjeras y auxiliares de conversación. En 1983<sup>2</sup> el Consejo de Europa admitió que era necesario que la Comunidad promoviera, impulsara y facilitara

1. Resolución del Consejo y los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo del 9 de febrero de 1976 (Diario Oficial nº C38 del 19/02/76). Esta comprendía un programa de acciones en materia de educación, e incluía numerosos objetivos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Consejo europeo de Stuttgart de 1983: en la parte de la declaración solemne de la Unión Europea que trata de la cooperación cultural, los Jefes del Estado o del gobierno hacían una referencia particular a la necesidad de fomentar, de animar y de facilitar la enseñanza de lenguas en los Estados miembros. Boletín de la CE 6/83, 1.6.1.

tara la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados miembros. En 1984<sup>3</sup>, el Consejo para la Educación se mostró de acuerdo en que era necesario permitir a los alumnos aprender dos lenguas extranjeras antes del final de la enseñanza obligatoria y mantener esas destrezas a lo largo de las siguientes fases de enseñanza, entre otras recomendaciones destinadas a dar un nuevo ímpetu a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Si bien las primeras acciones de la Comunidad tenían como finalidad concienciar a los Estados miembros de la importancia del plurilingüismo en una Europa sin fronteras, en años posteriores, se empezó a considerar las acciones para el aprendizaje de lenguas en un contexto social y cultural aún más amplio. El Consejo Europeo de Milán<sup>4</sup> hizo hincapié en la contribución fundamental de las lenguas a la construcción de una Europa de los ciudadanos y subrayó la importancia del aprendizaje temprano de las lenguas, y mencionaba que un mayor número de alumnos debería aprender dos lenguas extranjeras y debería tener la posibilidad de participar en intercambios.

El 28 de julio de 1989<sup>5</sup>, se adoptó el programa Lingua. Su objetivo era mejorar la cantidad y la calidad de la enseñanza de lenguas en la Unión Europea. Entró en vigor el 1 de enero de 1990. Más adelante en este capítulo, se tratará de él en detalle.

El Tratado de Maastricht de 1992<sup>6</sup>, hacía referencia, en su artículo 126, al campo de la educación, que fue incluido así en el Tratado de la Unión por primera vez. Declara que "la Comunidad contribuirá al desarrollo de la educación de calidad impulsando la cooperación entre los Estados Miembros" y que "las acciones de la Comunidad deben encaminarse a... el desarrollo de la dimensión europea, especialmente a través de la enseñanza y la difusión de las lenguas de los Estados miembros:...".

En 1995 una Resolución<sup>7</sup> del Consejo hizo uso de las nuevas competencias conferidas a la Comunidad en este campo y constató que la promoción de la diversidad lingüística se había convertido en uno de los asuntos más importantes en la educación. Mostraba el deseo de permitir a cada ciudadano acceder a la riqueza cultural que tiene sus raíces en la diversidad lingüística de la Unión. Ponía de relieve la necesidad de promover una mejora cualitativa y cuantitativa del conocimiento de las lenguas de la Comunidad y fomentar la diversidad en las lenguas que se enseñan en los Estados miembros. Se refería, entre otras cosas, a las siguientes:

- promover la movilidad de profesores y alumnos;
- la promoción de métodos didácticos innovadores;
- la enseñanza temprana de lenguas;
- la definición de las destrezas de los profesores de lenguas;
- la necesidad de que los alumnos aprendan dos lenguas distintas a la lengua materna durante al menos dos años;
- la necesidad de una mejora en la oferta educativa de las lenguas menos extendidas y menos enseñadas.

3. Conclusiones de la reunión del Consejo y los Ministros de Educación en el seno del Consejo del 4 de junio de 1984.

4. Reunión de 1985 del Consejo de Europa en Milán: adopción del informe Final del Comité Ad-Hoc "Sobre una Europa de los Pueblos"; Boletín de la Comunidad Europea 6/85, 1.4.4.

5. Decisión del Consejo 89/489/CEE, Diario Oficial L 239, 16 de agosto de 1989.

6. Tratado de Maastricht, artículo 126.

7. Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea.; Diario Oficial N° C 207 12/08/95.

Cada uno de estos temas fue posteriormente recogido en acciones comunitarias (véase más abajo).

El Año Europeo de la Educación y de la Formación a lo Largo de Toda la Vida en 1996 ponía de relieve el hecho de que el aprendizaje, incluido el aprendizaje de lenguas, no termina después del colegio o la universidad, sino que juega un papel esencial en el desarrollo pleno de la persona a lo largo de su vida. El objetivo de la Unión, tal y como se describe posteriormente en el Tratado de Amsterdam, es crear una Europa del Conocimiento en la que se anime a cada individuo a diseñar su propio proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida; la adquisición de conocimientos ya no se considerará como una actividad que tiene un plazo de finalización, sino una aventura rica y diversa que dura toda la vida.

El Libro Blanco de la Comisión *Enseñanza y Aprendizaje — hacia la sociedad cognitiva*<sup>8</sup> subrayaba que ciertas competencias clave, incluyendo las competencias lingüísticas, serían necesarias para que todos los ciudadanos fueran capaces de desempeñar un papel plenamente en la sociedad del futuro; proponía el objetivo de que todos los ciudadanos fueran capaces de hablar dos lenguas de la Unión Europea además de su lengua materna.

Con el Tratado de la Unión Europea se estableció formalmente una ciudadanía europea; los Estados miembros ven en la ciudadanía europea: "...una Unión aún más estrecha entre los pueblos de Europa, en la que las decisiones se tomen lo más abiertamente posible y lo más cercanas al ciudadano como sea posible"<sup>9</sup>. De este modo, el fomento de las relaciones comerciales entre los Estados miembros y las empresas ha de complementarse con relaciones nuevas entre los ciudadanos mismos, y entre la Unión y los ciudadanos. Para que estas relaciones nuevas funcionen con efectividad los ciudadanos deben ser capaces de tomar parte en los debates políticos que trasciendan las fronteras de sus comunidades locales o nacionales; esto será más fácil si saben lenguas extranjeras. Sin embargo, dado que una lengua expresa una identidad cultural, el aprender una lengua permite a los ciudadanos abrirse a la experiencia de otros puntos de vista. Pueden empezar a comprender otra cultura, otro concepto de la vida, otra escala de valores.

El Libro Verde de 1996 *Educación, Formación, Investigación: La eliminación de obstáculos a la movilidad transnacional*<sup>10</sup> llegaba a la conclusión de que "el aprendizaje de al menos dos lenguas comunitarias se ha convertido en una condición previa para que los ciudadanos de la Unión Europea se beneficien de las oportunidades profesionales y personales que se les abren con el mercado único".

---

8. Libro Blanco: *Enseñar y aprender — hacia la sociedad cognitiva* (COM (95)590 final, 29 noviembre 1995), EUR-OP, LUX, 1996.

9. Tratado de Amsterdam: Enmiendas al segundo párrafo del Artículo A del Tratado de la Unión Europea.

10. <http://europa.eu.int/comm/education/lvhp.html>

## 2. VISIÓN GENERAL DE LAS ACCIONES COMUNITARIAS

### 2.1. EL PROGRAMA LINGUA 1990-1994

El 28 de julio de 1989, se adoptó el programa Lingua. Su finalidad era mejorar la cantidad y la calidad de la enseñanza de lenguas en la Unión Europea. Entró en vigor el 1 de enero de 1990. Lingua tenía cinco componentes: cooperación entre instituciones dedicadas a la formación de profesores de lenguas; apoyo a la formación continua de profesores de lenguas; el fomento de las competencias lingüísticas en el mundo laboral; intercambios de jóvenes para el aprendizaje de lenguas; el desarrollo de materiales didácticas para las lenguas menos extendidas y menos difundidas, y medidas complementarias.

En el periodo que va de 1990 a 1994 el programa Lingua:

- permitió a 19.000 profesores de lenguas extranjeras recibir formación en el extranjero;
- ayudó a 83.000 jóvenes y a sus profesores a tomar parte en Proyectos Educativos Conjuntos con otros centros en el extranjero;
- creó 800 asociaciones transnacionales para fomentar la formación de profesores de lenguas extranjeras;
- concedió a 32.000 estudiantes universitarios ayudas de desplazamiento.

### 2.2. LAS ACCIONES LINGUA DENTRO DEL PROGRAMA SÓCRATES 1995-1999

Con la creación de dos nuevos programas, más amplios (el programa Sócrates de acción en el campo de la educación general, adoptado el 14 de marzo de 1995, y el programa Leonardo da Vinci en el campo de la formación profesional, adoptado el 6 de diciembre de 1994), Lingua salió reforzado y quedó parcialmente integrado como una medida horizontal en cada uno de ellos.

Dentro del programa Sócrates, la acción Lingua tuvo cinco acciones lingüísticas distintas, que se tratan con más detalle en el apartado 3:

- programas de cooperación entre instituciones de formación de profesores de lenguas;
- ayudas a profesores de lengua para formación continua en el extranjero;
- Ayudantías Lingua para futuros profesores de lengua en centros educativos;
- desarrollo de instrumentos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y la evaluación de las competencias lingüísticas;
- proyectos de colaboración para el aprendizaje de lenguas entre grupos de alumnos en diferentes países participantes.

Además de las acciones en Lingua, otras acciones del programa Sócrates, tales como Comenius (cooperación en enseñanza escolar) y Erasmus (cooperación en enseñanza universitaria) también tuvieron una dimensión lingüística.

### 2.3. LA ACCIÓN ERASMUS DENTRO DEL PROGRAMA SÓCRATES 1995-1999

Una parte significativa del presupuesto del programa Sócrates se destina a permitir a los estudiantes que cursen estudios en una universidad de otro país participante. En muchos casos, los estudiantes requieren una preparación lingüística para hacer esto satisfactoriamente. Las universidades del país de origen pueden ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de lenguas adecuada antes de su partida, como parte del apoyo a la organización de la movilidad de los estudiantes. Además, las universidades de destino pueden organizar cursos de lengua integrados con el fin de extender el aprendizaje de otras lenguas habladas en los países participantes a un mayor número de estudiantes, incluyendo a los de asignaturas no relacionadas con las lenguas.

Los Cursos Intensivos Preparatorios de Lenguas, lanzados en 1996, les facilita a los estudiantes universitarios cursar estudios en instituciones en el extranjero allí donde la enseñanza se imparte por medio de un idioma poco extendido y poco difundido. Aproximadamente 1.000 estudiantes al año se han beneficiado de este acción hasta el momento.

### 2.4. LAS ACCIONES LINGÜÍSTICAS EN EL PROGRAMA LEONARDO DA VINCI 1995-1999

Las lenguas también fueron un elemento clave en el programa Leonardo da Vinci para la cooperación en formación profesional. Fomentó el desarrollo de competencias lingüísticas orientadas al mundo profesional y laboral a través de proyectos piloto transnacionales y programas de intercambio.

*El plurilingüismo es un objetivo clave en este campo porque en una Europa de libre circulación, para los trabajadores en particular, el dominio de varios idiomas hace algo más que fomentar el desarrollo personal: también contribuye a crear un auténtico sentimiento de ciudadanía europea. Abre nuevas perspectivas para el empleo y la movilidad profesional más allá de las fronteras nacionales. El plurilingüismo también anima a los jóvenes a sacar más provecho de la dimensión europea en la formación, extendiendo el abanico de países donde existen tales oportunidades. Además, numerosos estudios han demostrado que una alta proporción de empresas pierden una cuota de mercado apreciable porque, literalmente, no hablan el idioma de sus clientes, en particular cuando se trata de una de las lenguas menos extendidas.*

En la primera fase del programa Leonardo da Vinci, 174 proyectos piloto y 13 intercambios o periodos de prácticas de un total de 3.733 asociaciones transnacionales creadas estaban específicamente relacionadas con la promoción de la formación en lenguas extranjeras para el trabajo. Estas iniciativas supusieron alrededor de 23,5 millones de euros, lo que equivale a un 5% del presupuesto del programa para el mismo periodo.

Los proyectos de aprendizaje de lenguas Leonardo da Vinci se centran en sectores profesionales, como la salud o el medio ambiente, o los colectivos laborales, como los contables o los jefes de personal. En cada proyecto, un proveedor de formación, ya sea una empresa u otro organismo de un único país actúa como contratista para la asociación.

Todas las lenguas susceptibles de recibir apoyo en las asociaciones Leonardo da Vinci han sido representadas por lo menos una vez. Además de la presencia en al menos 25 proyectos del danés (26), el griego (40), el holandés (28) y el portugués (33), también aumenta el interés por las lenguas nórdicas, en particular el sueco y el finés. Pero las tres lenguas europeas con más hablantes

nativos fueron las primeras entre 1995 y 1999, concretamente el inglés (lengua meta en 147 asociaciones), el alemán (en 114) y el francés (93), seguidos del español (79) y el italiano (57).

Muchos proyectos han tenido un enfoque multisectorial que se aprecia en títulos tales como "formación en lenguaje comercial" y "formación lingüística para la pequeña y mediana empresa (PYMEs)"; han primado las destrezas transferibles a varios sectores y categorías laborales, como corresponde a la importancia que se le da a las destrezas clave en las convocatorias de propuestas de proyecto.

Un aspecto importante es la implicación en los proyectos por parte de muchos más sectores que aquellos en los que resulta evidente la necesidad de lenguas extranjeras, como los viajes internacionales y el turismo. Entre los ejemplos están el sector de la construcción (desarrollo de seminarios multilingües interactivos en CD-ROM), piscifactorías (materiales lingüísticos para directivos y personal) y, en una interesante conexión entre universidad e industria, la manufactura de papel en Finlandia (formación en lengua inglesa para el personal). Hay PYMEs implicadas en todas estas asociaciones.

Un número significativo de iniciativas se centran en las necesidades de colectivos desfavorecidos; algunas son específicas para personal que trabaja en organizaciones de patronos o empleados, que también están representadas en las asociaciones.

La enseñanza de lenguas en el lugar de trabajo ha sido muy flexible recientemente, y se ha basado en muchos métodos y materiales diferentes, empleados generalmente de manera combinada. Han surgido varios enfoques, incluyendo las metodologías de inmersión y simulación. Dan prioridad a la capacitación del alumno para "aprender a aprender", con o sin ayuda de un tutor.

Se ha producido una extensa innovación en los proyectos que ha explotado las oportunidades creadas por los nuevos avances en las Tecnologías de la Información (TI). Para 1999, el número de proyectos que empleaban materiales de aprendizaje de lenguas en soporte informático en el periodo de 1995 a 1999 ya había sobrepasado con mucho al de los que se basaban en productos tradicionales impresos. Sin embargo, estos últimos siguen siendo muy usados en casi todas las formas de aprendizaje, y se usan a menudo para complementar los enfoques basados en material informático. El uso de Internet y el correo electrónico, y el crecimiento de las redes locales se han multiplicado con un número creciente de productos por Internet.

La divulgación es la clave para asegurar que las conclusiones y las buenas prácticas sean más difundidas y explotadas. Se han celebrado varios seminarios internacionales con esta finalidad, los cuales se han centrado en el Aprendizaje de Lenguas usando Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Destrezas Lingüísticas/Comunicativas y Competitividad, y Formadores en TI y Lenguas.

## 2.5. ACCIONES EN FAVOR DE LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS

El programa Sócrates tiene como objetivo las lenguas oficiales de la Unión Europea, además del irlandés y el luxemburgués y las lenguas nacionales de los países de participación reciente. Naturalmente, se hablan otras muchas lenguas en Europa.

Desde 1983, se han destinado recursos para proyectos que apoyen o fomenten las lenguas autóctonas habladas tradicionalmente por parte de la población de un Estado miembro de la Unión.

Alrededor de 45 lenguas en 60 comunidades lingüísticas están presentes; no se incluyen dialectos, lenguas migratorias ni lenguas artificiales. Entre los proyectos subvencionados se incluyen cursos de lenguas, materiales didácticos y de apoyo, programas de televisión y de radio, formación de profesores e intercambios, actos culturales y publicaciones, trabajos relacionados con la normalización de la lengua y sensibilización sobre lenguas y culturas regionales y minoritarias. La Comisión también ha apoyado el intercambio de experiencia e información en este campo.

## **2.6. LAS ACCIONES LINGUA EN LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA SÓCRATES 2000-2006**

Las medidas Lingua se mantendrán y se desarrollarán en la segunda fase del programa Sócrates, que se extenderá de 2000 a 2006.

El fomento del aprendizaje de lenguas es una cuestión clave a lo largo de todo el programa. El fomento de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas está presente en las acciones relacionadas con la enseñanza en el medio escolar (Comenius), la educación superior (Erasmus) y la educación de adultos y otros itinerarios educativos (Grundtvig).

La acción 4 (Lingua) aborda el fomento del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística desde un punto de vista estratégico a lo largo de todo el programa. Apoya las otras acciones Sócrates a través de medidas diseñadas para estimular y apoyar la diversidad lingüística en toda la Unión, para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y para fomentar el acceso a las oportunidades de educación y formación a lo largo de toda la vida apropiadas a las necesidades de cada individuo.

Incluye actividades nuevas que pretenden elevar el nivel de concienciación con respecto al aprendizaje de lenguas, motivar a los ciudadanos a que aprendan lenguas, mejorar el acceso de los ciudadanos a las oportunidades de aprendizaje de lenguas y difundir información sobre las *buenas prácticas metodológicas en la enseñanza de lenguas*.

## **2.7. LAS ACCIONES LINGÜÍSTICAS EN LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA LEONARDO DA VINCI 2000-2006**

Las medidas lingüísticas se mantienen y desarrollan en el marco de la segunda fase del programa Leonardo da Vinci, que, igual que el Sócrates, va de 2000 a 2006.

Una de las medidas clave en el programa tiene que ver con las competencias lingüísticas y está destinada a la "promoción de las competencias lingüísticas, incluidas las lenguas menos usadas y enseñadas, y la comprensión de culturas diferentes en el contexto de la formación profesional". La finalidad principal de esta medida es la de aumentar la comunicación plurilingüe y multicultural en el entorno de la formación y el trabajo. Lo que pretenden los proyectos es diseñar, experimentar y validar, evaluar y difundir materiales didácticos, así como métodos pedagógicos innovadores que se adapten a las necesidades específicas de cada área ocupacional y sector de la economía. Esto incluye el uso de auditorías lingüísticas, y también enfoques metodológicos innovadores basados en el autoaprendizaje de lenguas y la difusión de los resultados.

Su contenido está destinado de manera específica a un grupo destinatario en la formación profesional y debe reflejar la comunicación y la actuación orientada a las tareas que se necesitan en una situación laboral concreta. Contribuyen a concienciar a las empresas, sobre todo las PYMEs, de la importancia de la comunicación efectiva en una lengua extranjera en un entorno ocupacional, y suministrarles las herramientas necesarias para desarrollar una estrategia apropiada para la formación en idiomas.

Pueden recibir apoyo de la Comunidad los tipos de proyecto siguientes:

- Las auditorías lingüísticas/de comunicación (herramientas de diagnóstico para ayudar a las empresas, en particular las PYMEs, las autoridades públicas y los sectores industriales, a identificar sus necesidades de comunicación y planificar los cursos de formación en idiomas o los programas de aprendizaje autónomo que fueran necesarios, iniciativas para elevar la concienciación destinadas a fomentar las auditorías lingüísticas y de comunicación; y herramientas y métodos de formación para formar a los auditores lingüísticos/de comunicación).
- Herramientas de aprendizaje y/o de formación (programas de formación, sistemas para evaluar, validar y/o reconocer destrezas lingüísticas; materiales, enfoques y métodos para la formación y el aprendizaje de lenguas y competencias interculturales; herramientas para formar a formadores; preparación lingüística y cultural para la movilidad transnacional).
- Proyectos de divulgación. La finalidad de estos proyectos es ampliar el campo de aplicación para los resultados de proyectos previos, permitiendo de esta forma que se transfieran y adapten metodologías y/o herramientas a otros sectores y otras lenguas fuente y/o meta.

### **3. LAS ACCIONES LINGUA EN EL PROGRAMA SÓCRATES 1995 - 1999**

Este apartado trata en más detalle los resultados y logros de las cinco acciones Lingua dentro de la primera fase del programa Sócrates, a las que se hizo referencia en el subapartado 2.2 más arriba.

Las lenguas meta son todas las 11 lenguas oficiales de la Unión, más el luxemburgués y el irlandés. También pueden serlo el noruego y el islandés, y las lenguas de los países del Espacio Económico Europeo (EEE) que participen en el programa.

Se concede prioridad a las lenguas de uso menos extendido y menos enseñadas de la Comunidad. La definición de lo que es una lengua de uso poco extendido y poco enseñada varía, en la práctica, de una región a otra en cada Estado miembro. Por ejemplo, aunque en la Unión en su conjunto la enseñanza del danés como una lengua extranjera no está muy extendida, en un Lander concreto de Alemania se ofrece dentro del currículo escolar de manera bastante extendida. Lo mismo puede decirse de otras lenguas. Sin embargo, las siguientes lenguas son de uso menos extendido y menos enseñadas que otras: el danés, el neerlandés, el finés, el griego, el irlandés, el luxemburgués, el portugués y el sueco.

En los últimos años, el programa Sócrates se ha abierto a países de Europa central y oriental y Chipre, candidatos al ingreso en la Unión. Esto supone que las lenguas oficiales de Rumanía, Hungría, la República Checa, Chipre, Polonia, Eslovaquia, Letonia, Lituania, Estonia, Bulgaria y Eslovenia se podrán incluir en el programa.

La finalidad básica de las acciones Lingua es doble:

- contribuir a crear las condiciones en las que puedan florecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y
- contribuir a animar a los ciudadanos europeos a que aprovechen las posibilidades disponibles para aprender y hablar las lenguas de la UE como lenguas extranjeras.

De este modo, la acción Lingua en materia de desarrollo de instrumentos para el aprendizaje de lenguas contribuye a asegurar que exista una oferta adecuada de materiales de aprendizaje y de enseñanza para todas las lenguas de la UE; otras acciones se encaminan hacia la mejora de la formación de los profesores de lenguas, y la motivación de los jóvenes en particular para aprender una lengua extranjera y usarla en condiciones reales.

Los subapartados siguientes ofrecen un resumen de la actividad llevada a cabo en cada una de las cinco acciones Lingua.

### 3.2. TENDENCIAS HACIA UNA MEJOR FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como queda claro en el capítulo 4, el papel del profesor de lenguas extranjeras ha experimentado un cambio considerable en los últimos años, que probablemente continuará.

La creciente aceptación del carácter plurilingüe de Europa, y por consiguiente de la necesidad de competencias lingüísticas, hacen que la labor de los profesores de lenguas sea más exigente que antes. Con las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, los profesores están empezando a desempeñar funciones de gestores de la información y de los recursos del aprendizaje. Su función de catalizadores de proyectos e intercambios transnacionales es bien conocido. En la actualidad, cada vez se pide a más profesores generalistas de primaria y de pre-primaria que den a sus alumnos sus primeras clases de lenguas: una gran responsabilidad.

El papel de los profesores de lenguas a la hora de fomentar una cultura del plurilingüismo resulta crucial, no solamente al transmitir a sus alumnos sus propias destrezas de hablar, leer, escribir y comprender una lengua extranjera, sino también al motivar a otros para que deseen aprender una lengua extranjera. No es tarea fácil animar a un joven a invertir sus energías en aprender varias lenguas extranjeras, y requiere una preparación adecuada. El Consejo de Europa en 1995 declaró explícitamente que todos los profesores de lenguas extranjeras deberían recibir una mínima formación. Sin embargo, la enseñanza de lenguas no es siempre eficaz. Aunque casi el 90% de los jóvenes han estudiado una lengua extranjera en el colegio, son muchos los que terminan sus estudios secundarios sin ser capaces de mantener una conversación en esa lengua<sup>11,12</sup>.

La formación de profesores de lenguas constituyó, por lo tanto, una prioridad dentro de Lingua en la primera fase de Sócrates, y continuará siéndolo. Tres de las cinco acciones estaban relacionadas con esta actividad. A fin de mejorar la calidad de la formación recibida por los profesores de lenguas extranjeras la Comunidad colabora con los Estados miembros de las siguientes maneras:

11. Eurobarómetro 41, julio 1994; ver también las Cifras Clave de la Educación en Europa 1994, Comisión Europea, Eurydice, Eurostat, Luxemburgo 1995. ISBN 92-826-9143-8.

12. Eurobarómetro 47.2 *The Young Europeans*, publicado en 1997. (Trabajo de campo abril – junio de 1997).

- animando a los centros responsables de la formación del profesorado de lenguas extranjeras de diferentes Estados miembros a colaborar a fin de crear conjuntamente materiales, módulos, currículos o cursos de formación del profesorado que se inspiren en las prácticas más eficaces en toda Europa.;
- ofreciendo ayudas individuales a profesores para que puedan pasar de dos a cuatro semanas en el extranjero mejorando sus competencias lingüísticas o pedagógicas;
- ofreciéndoles a los futuros profesores de lenguas la posibilidad de pasar de tres a ocho meses enseñando en un centro escolar en el extranjero, donde pueden mejorar sus competencias pedagógicas y lingüísticas y hacer una aportación a la vida lingüística y cultural del centro escolar receptor.

### 3.3. COOPERACIÓN ENTRE CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS<sup>13</sup>

A través de los programas europeos de cooperación para la formación del profesorado de lenguas, los centros responsables de la formación del profesorado de lenguas establecen relaciones de trabajo más estrechas con sus homólogos por toda Europa y producen cursos prácticos de formación del profesorado y materiales basados en las mejores experiencias europeas.

Desde 1991, se han asignado cerca de 22 millones de euros a proyectos cofinanciados destinados a la formación inicial o permanente del profesorado de lenguas extranjeras, y tienen como objetivo mejorar la práctica docente de los profesores de los niveles de pre-primaria, primaria, secundaria, formación profesional y enseñanza de adultos.

Los programas de cooperación europeos han trabajado con todas las lenguas Lingua, y muchas de las actividades estaban relacionadas con metodologías aplicables a cualquier lengua meta. Las actividades emprendidas incluyen la creación, por ejemplo, de:

- materiales nuevos para nueve lenguas meta, destinados a formar auxiliares de lenguas extranjeras y otros hablantes nativos sin formación a quienes se encarga la impartición de clases de lengua en centros escolares;
- materiales de formación para profesores de alumnos en el tramo que va de los 3 a los 8 años, en el que pueden enseñarse algunas materias en parte a través de una lengua extranjera;
- cursos de formación sobre el uso eficaz de la literatura juvenil en la enseñanza de lenguas extranjeras;
- proyectos de formación del profesorado para la utilización eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación en las clases de lenguas;
- módulos de formación de profesores para enseñar otras materias (por ejemplo, geografía, ciencias, matemáticas) a través de una lengua extranjera;
- una red de asociaciones de profesores de lenguas en 10 países, sobre la gestión de la "enseñanza diferenciada" (enseñanza a grupos de niveles desiguales) en la clase de lengua.

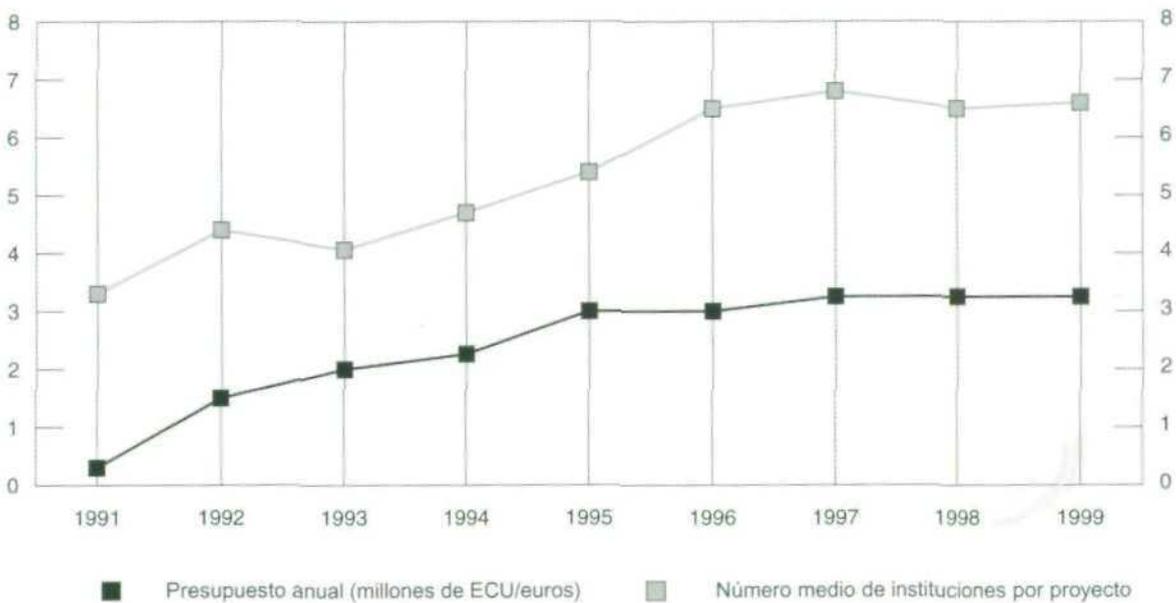
---

13. Antes Acción A de Lingua; a partir de 2001: proyectos europeos de cooperación Comenius para la formación de equipos pedagógicos de los centros escolares..

Los beneficios de la participación en un programa de cooperación europea van mucho más allá de la creación de nuevos productos para la formación del profesorado. Para los organismos participantes, estos beneficios incluyen una mejor comprensión de los métodos y enfoques de la formación del profesorado de lenguas en otros países participantes, el intercambio de ideas y buenas prácticas entre países distintos, y la posibilidad de participar en una empresa conjunta en la creación de nuevos conocimientos y métodos.

La demanda entre organismos de formación del profesorado ha sido constantemente importante y el número medio de centros implicados en cada proyecto ha aumentado de forma sostenida. Esto se traduce en un aumento sobre el tiempo de la ayuda media concedida a cada proyecto.

**Gráfico 6.1: Cooperación entre los organismos responsables de la formación del profesorado de lenguas.**



Fuente: Comisión Europea.

### 3.4. AYUDAS A PROFESORES DE LENGUAS PARA FORMACIÓN PERMANENTE<sup>14</sup>

Entre 1995 y 1999, se destinó un presupuesto total de 39 millones de euros para ayudas de formación permanente a profesores. Se calcula que para el final del periodo 1995-99, 34.600 profesores de países de la UE y de la AELC habían participado en cursos de formación continua en el extranjero<sup>15</sup>. A esto hay que añadir los 19.000 profesores que participaron con el anterior programa *Lingua* entre 1990 y 1994.

14. Antes Acción *Lingua* B; a partir de 2001: becas Comenius de formación individual.

15. Desde 1998, bajo los acuerdos con los países asociados de Europa central y oriental, los ciudadanos de estos países pueden igualmente participar, sobre la base de la contribución financiera de los países en cuestión. Aún no hay cifras disponibles acerca de los niveles de esta participación

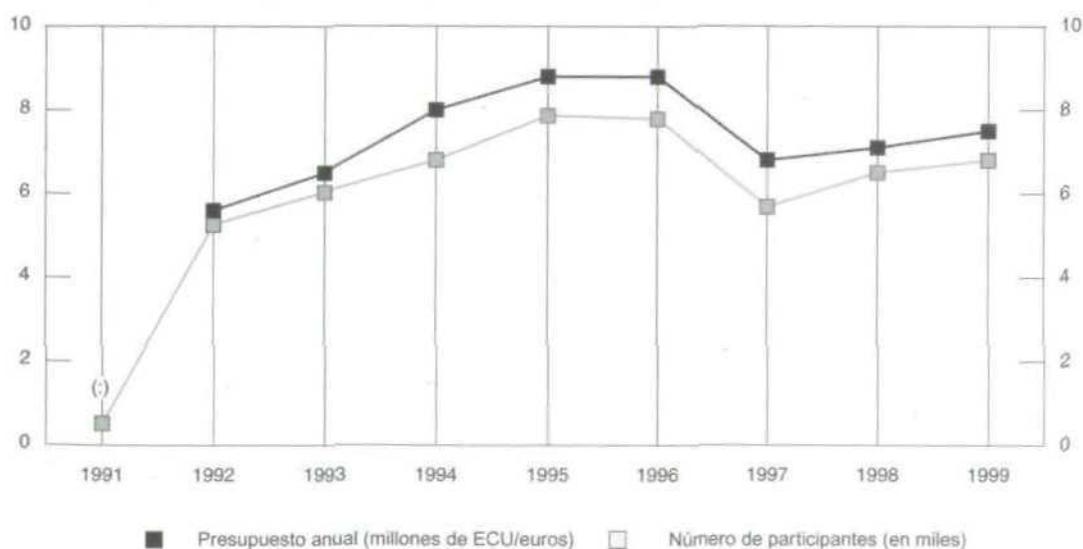
Los cursos contemplados duran entre dos y cuatro semanas. Cada profesor participante disfruta de una ayuda de la UE que sufraga parcialmente los gastos de desplazamiento, manutención y matrículas. Generalmente las ayudas han estado comprendidas entre los 500 y los 1.500 euros, con una media de alrededor de 1.100 euros: la cantidad fijada para las ayudas es discrecional de las Agencias Nacionales<sup>16</sup>.

En la mayoría de los casos, los cursos tienen como objetivo mejorar las competencias pedagógicas de los profesores, así como sus competencias lingüísticas, aunque algunos cursos, especialmente en el caso de los idiomas menos extendidos, se centran tan sólo en las competencias lingüísticas.

Hay mucha demanda para esta acción. En el último año para el que hay estadísticas completas, el 62% de los solicitantes no pudo obtener una ayuda. Hay informes de evaluación externos que ponen de manifiesto la valoración positiva que hacen los participantes de esta acción, su determinación de proseguir con este tipo de formación continua de manera regular y los beneficios que se derivan de esta acción para su perfeccionamiento profesional.

Conviene mencionar que en general más de la mitad de los profesores participantes siguieron cursos que se celebraban en el Reino Unido e Irlanda. Esto refleja la importancia del inglés en los currículos escolares en toda la Unión Europea, como se mostraba en el capítulo 3. También tuvieron mucha demanda los cursos en otras lenguas habladas por un gran número de ciudadanos europeos y que se enseñan en muchos centros escolares: en general alrededor del 20% de los participantes asistieron a cursos en Francia o en la zona francófona de Bélgica, alrededor de un 10% en España y en países de habla alemana, y más del 4% en Italia. Sin embargo, la acción ha cubierto todos los idiomas meta. Casi un 4% de los solicitantes asistieron a cursos en danés, neerlandés, griego, portugués, finés, sueco, islandés o noruego. Dado el número limitado de centros que ofrecen hasta ahora estas lenguas de uso menos extendido, esta participación constituye hasta cierto punto un éxito en lo que se refiere al fomento de la enseñanza y aprendizaje de una serie de lenguas diversas y la mejora de las competencias de los profesores, de momento relativamente pocos, que quieren y pueden introducir en los centros escolares lenguas menos difundidas y menos enseñadas.

**Gráfico 6.2: Ayudas al profesorado para formación permanente**



Fuente: Comisión Europea.

16. Las Agencias Nacionales son organismos oficiales en cada país participante, que administran ciertas acciones del programa Sócrates en nombre de la Comisión Europea.

### 3.5. AYUDANTÍAS PARA FUTUROS PROFESORES DE LENGUAS<sup>17</sup>

Entre 1995 (un año piloto con un presupuesto limitado) y 1999, se destinó un presupuesto total de 13,2 millones de euros para esta acción. Se calcula que para finales del periodo 1995-1999, más de 2.800 futuros profesores de países de la UE y la AELC habían participado en las Ayudantías Lingua<sup>18</sup>, normalmente en países en los que la lengua principal era una de las que luego enseñarían en su propio país, aunque se hacen excepciones para animar a los auxiliares a viajar a países donde se hablan lenguas menos difundidas.

Las Ayudantías duran entre tres y ocho meses. Los auxiliares reciben sus gastos de viaje más una beca mensual para cubrir las necesidades básicas, calculada de acuerdo con el coste de la vida en el país receptor. La subvención media por auxiliar ronda los 4.000 euros.

Los informes de evaluación de participantes confirman que las Ayudantías Lingua reportan importantes beneficios para los auxiliares y los centros escolares receptores. Los auxiliares mejoran notablemente tanto sus competencias pedagógicas como su dominio de la lengua o lenguas hablada(s) en el país receptor, asegurando así que están mejor preparados para su futuras carreras como profesores de lenguas, y que sus futuros alumnos también se beneficiarán de la mejora de sus competencias. Los auxiliares que viajan a países con lenguas menos difundidas a menudo se sienten motivados para continuar aprendiendo las lenguas en cuestión a su regreso, y son potenciales catalizadores para la introducción de esas lenguas en los centros escolares.

Los centros escolares receptores tienen la oportunidad de introducir en sus clases un hablante nativo que es también un profesor en formación, para añadir más lenguas a su currículo o para mejorar la enseñanza de las lenguas existentes. Los auxiliares también participan en la organización de otros proyectos europeos, entre los que destaca el intercambio de alumnos bajo los Proyectos Educativos Conjuntos. En muchos casos, además, participan activamente en proyectos que implican a la comunidad local en el centro escolar en el que trabajan.

Hay diferencias significativas entre las Ayudantías Lingua y las ayudantías organizadas bajo los acuerdos bilaterales que existen desde hace mucho tiempo entre ciertos países. Los auxiliares Lingua son futuros profesores de lenguas. A menudo son hablantes de lenguas que aún no se enseñan en el centro escolar receptor. Por lo tanto, aportan al centro y a su comunidad local un recurso lingüístico y cultural que de otro modo no podrían disfrutar. Este potencial de sensibilización de los alumnos hacia una cultura europea diferente, a menudo menos conocida, y de contribución a la superación de los prejuicios será aun más importante en el contexto del crecimiento de la Unión Europea, dado que los auxiliares y los centros escolares de los países candidatos ya están participando en el programa Sócrates. Aunque muchos auxiliares Lingua se centran en el trabajo en el aula principalmente, a menudo hay oportunidades para desarrollar actividades más novedosas o innovadoras.

El hecho de que la presencia del auxiliar sea el resultado de un programa europeo también proporciona una prueba tangible a los alumnos de los beneficios y el potencial de la Unión Europea, y puede inspirarles para que recaben más información sobre cómo podrían ellos también participar en tales programas. Además, muchos auxiliares Lingua tienen sólidos conocimientos de temas europeos y pueden ayudar a los centros escolares a desarrollar los conocimientos de los alumnos sobre la realidad de la Unión Europea y agudizar una visión crítica de ella, a la vez que se combaten los estereotipos equivocados.

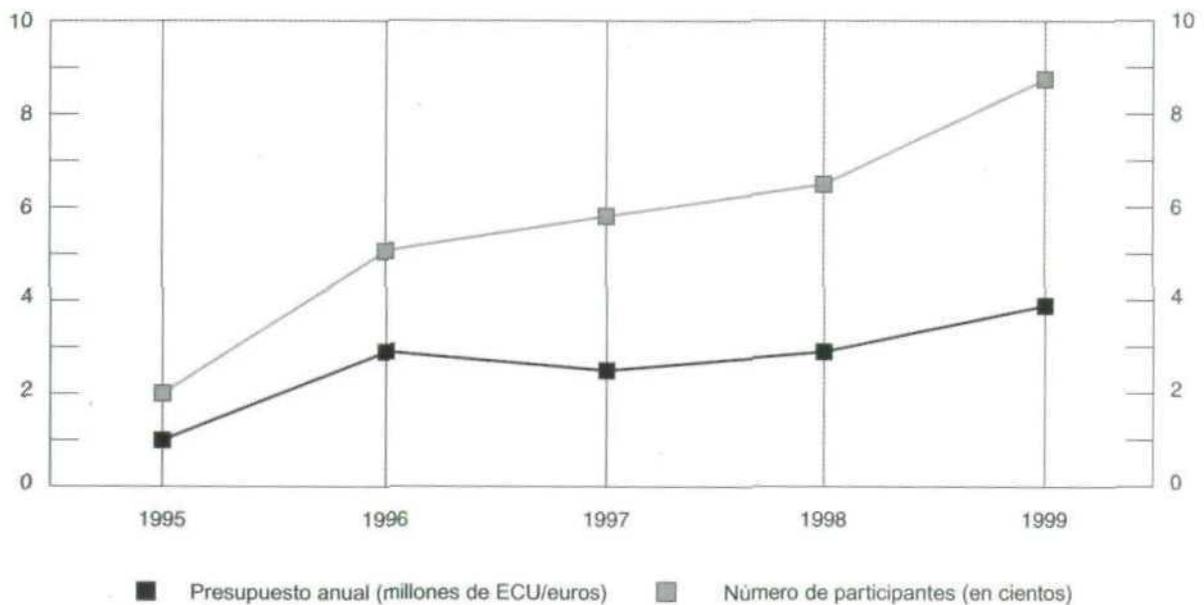
17. Antes Acción Lingua C; desde 2001, Ayudantías de Lengua Comenius.

18. Desde 1998, bajo los acuerdos con los países asociados de la Europa central y oriental, los auxiliares y los centros escolares de recepción de estos países pueden igualmente participar, sobre la base de la contribución financiera de los países en cuestión. Aún no hay cifras disponibles sobre los niveles de esta participación.

Los auxiliares Lingua van a todos los países que participan en Sócrates. Resulta alentador comprobar que casi un 36% de ellos han desarrollado su labor en países cuyas lenguas principales se clasifican normalmente como de menos difundidas (danés, neerlandés, griego, portugués, finés, sueco, islandés o noruego) y han podido de este modo adquirir o aumentar sus competencias en estos idiomas.

La demanda ha subido espectacularmente desde que empezó la acción. En el último año para el que existen estadísticas, la demanda por parte de los auxiliares fue seis veces superior al número de Ayudantías disponibles, y se ha doblado la demanda por parte de los centros escolares receptores.

**Gráfico 6.3: Ayudantías para futuros profesores de lenguas.**



Fuente: Comisión Europea

### 3.6. UNA AMPLIA GAMA DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y DE EVALUACIÓN DE LENGUAS DISPONIBLES<sup>19</sup>

Esta acción tiene como finalidad contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas y fomentar la diversidad lingüística, aumentando tanto el número de personas que aprenden lenguas como el número de lenguas enseñadas y usadas. Para ello, fomenta la elaboración y difusión de nuevas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y para la evaluación de las competencias lingüísticas.

La subvención comunitaria se concede a proyectos de cooperación transnacionales para el desarrollo de recursos para los alumnos que no estén todavía disponibles en el mercado. En muchos casos la naturaleza de su objetivo (bien porque están relacionados con lenguas menos difundidas y enseñadas, o porque adoptan una metodología innovadora o van dirigidos a necesidades de aprendizaje especiales) dificulta la gestión de su producción en un entorno exclusivamente comercial. Dicho de otro modo, esta acción Lingua proporciona apoyo al des-

19. Antes acción Lingua D ; desde 2001, acción Lingua 2.

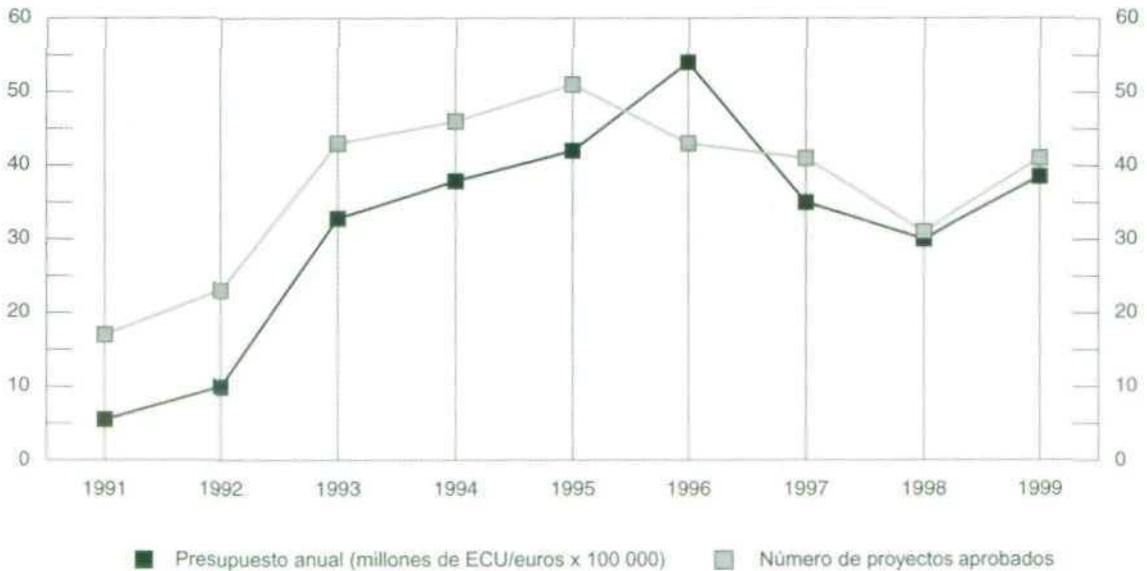
arrollo de métodos y herramientas de aprendizaje en áreas para las que el mercado no ofrece los productos necesarios, o aquellas para las que los recursos están diseminados fuera de los canales convencionales de producción y distribución.

Las actividades de los proyectos incluyen la elaboración de nuevos métodos didácticos, materiales y currículos, la adaptación de los existentes a otras lenguas o grupos de alumnos, y el desarrollo de instrumentos de evaluación.

He aquí algunos ejemplos de proyectos<sup>20</sup>:

- materiales didácticos destinados a sensibilizar a los niños sobre la diversidad lingüística, creando una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas y desarrollando las competencias metalingüísticas;
- paquete multimedia para 13 lenguas que combina la adquisición de la lengua con la adquisición de conocimientos socioculturales;
- materiales didácticos destinados a desarrollar y evaluar las destrezas orales de los alumnos;
- desarrollo de pruebas de lengua diagnósticas en 14 lenguas que puedan administrarse a través de Internet;
- materiales para enseñar al menos dos lenguas romances (en combinaciones diferentes) a alumnos en la Educación Secundaria;
- un curso de lectura para alemán, danés y neerlandés utilizando textos auténticos;
- materiales de aprendizaje multimedia en danés para alumnos sordos.

**Gráfico 6.4: Desarrollo de instrumentos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y evaluación de competencias.**



Fuente: Comisión Europea.

20. Para obtener información detallada sobre los productos desarrollados hasta la fecha, visite el Catálogo Lingua en la página web de la Comisión Europea, DG de Educación y Cultura:  
[http://europa.eu.int/comm/education/socrates/lingua/catalogue/home\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/education/socrates/lingua/catalogue/home_en.htm).

### 3.7. MÁS JÓVENES ALUMNOS MOTIVADOS, MÁS LENGUAS OFERTADAS EN LOS CENTROS ESCOLARES<sup>21</sup>

Cada año, una media de unos 30.000 jóvenes de 14 años en adelante trabajan conjuntamente con sus homólogos en el extranjero en un proyecto relacionado con su educación y formación, viajan al extranjero para trabajar con ellos en persona, y pasan un tiempo con sus familias. Estos son los Proyectos Educativos Conjuntos. Este uso práctico de las lenguas extranjeras permite a los alumnos mejorar sus competencias lingüísticas y su motivación para aprender idiomas, dándoles así más confianza a la hora de poner en práctica sus competencias lingüísticas.

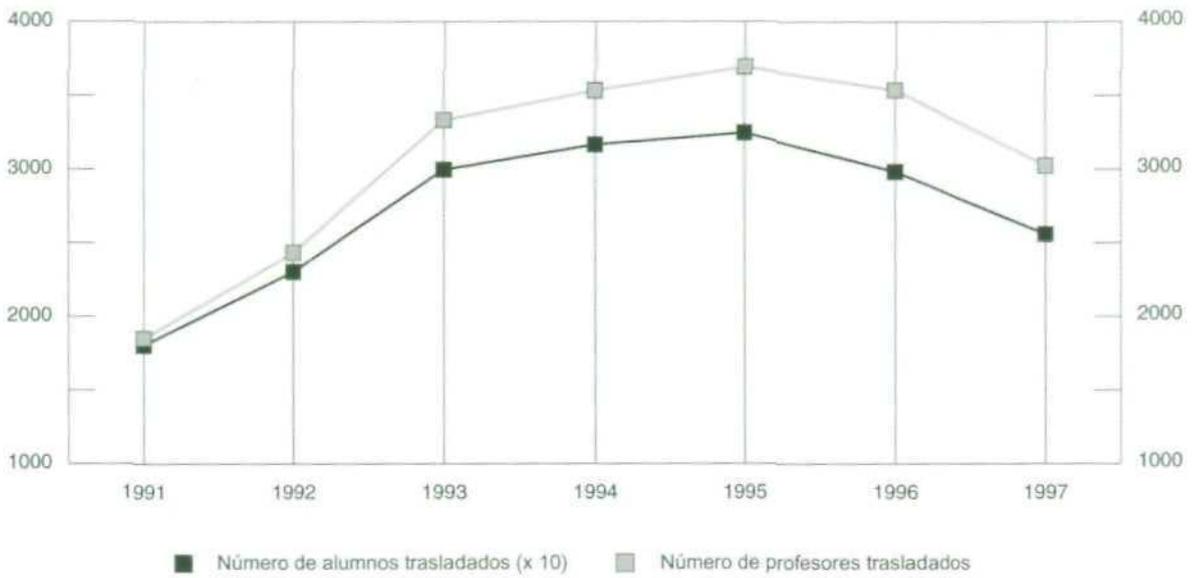
Las lenguas habladas en los países participantes son las lenguas objetivo de este proyecto. El papel del aprendizaje de lenguas en un proyecto depende en gran medida de si las lenguas de los países participantes forman o no parte del currículo. Si no forman parte, los alumnos participantes reciben una introducción básica a la lengua del otro país antes de su estancia en el extranjero. El alojamiento en las familias estimula todavía más el aprendizaje de la lengua así como de la cultura del país receptor. Como en todas las otras acciones Lingua, se concede prioridad a los proyectos que impliquen a participantes que hablen una de las lenguas de la Unión Europea menos difundidas y enseñadas. Por lo tanto, esta acción da la oportunidad a muchos alumnos europeos de encontrar y experimentar lenguas que normalmente no aprenderían en su centro escolar.

Aparte de esto, es evidente que mejorarán los conocimientos que tienen los alumnos de las lenguas comunes que se usen durante los trabajos del proyecto. También hay ejemplos de centros escolares que han introducido nuevas lenguas extranjeras en sus currículos como resultado de su implicación en esta acción. Ha fomentado la diversidad lingüística con mucho éxito: en 1997, menos del 20% de todos los proyectos incluían participantes de habla inglesa, comparado con el comienzo de la década de los 90, momento en el que un 40% de todos los centros participantes tenían socios del Reino Unido o Irlanda. También se ha producido un ligero descenso del francés (del 23% al 15%), que en 1997 tenía una demanda aproximadamente igual a la del alemán, el español y el italiano.

Durante una reciente evaluación externa del programa Sócrates, se hizo referencia a esta acción que “hace posible, de acuerdo con los profesores entrevistados, motivar a casi todos los beneficiarios para que aprendan una lengua. Los beneficios son tanto mayores por cuanto que quedan cubiertas todas las lenguas europeas y la acción tiene como objetivos prioritarios la rama laboral y la profesional (que cuentan con más de la mitad de los participantes)”. Los participantes reconocen de forma positiva los resultados prácticos de esta acción. La participación en Lingua ha tenido un impacto positivo en los alumnos, en primer lugar porque un 98% de los participantes entrevistados declararon que su deseo de aprender se había estimulado como resultado de esta acción. Según un 75% de los entrevistados, los alumnos también progresaron en la comprensión de la lengua hablada y en la expresión oral. Está claro que la incorporación de la movilidad en un contexto coherente de enseñanza contribuye a mejorar el rendimiento de los alumnos y, por consiguiente, la calidad de su formación.

21. Antes acción Lingua E; a partir de 2001, Proyectos Lingüísticos Comenius.

Gráfico 6.5: Proyectos Educativos Conjuntos para el aprendizaje de lenguas



Fuente: Comisión Europea.

## 4. NUEVAS INICIATIVAS PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Naturalmente, las acciones de los programas Sócrates y Leonardo no son las únicas formas que tiene la Comisión de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El presente apartado da algunos ejemplos de otras iniciativas recientes en las que ha participado.

### 4.1. EL LIBRO BLANCO “ENSEÑAR Y APRENDER”

En numerosos países es bastante normal que muchas personas sean capaces de utilizar tres lenguas. En la Unión Europea, tales personas están en una inmejorable posición para sacar el máximo provecho de la ciudadanía europea y del mercado único. Les resulta más fácil moverse entre los distintos países por motivos educativos, profesionales o de otro tipo. Sus competencias lingüísticas resultan atractivas para los empresarios.

La Comisión Europea desea que todos saquen provecho de estas ventajas. En su Libro Blanco sobre educación general y formación *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, establecía el objetivo de ayudar a todos los ciudadanos de la UE a dominar tres lenguas europeas.

El Libro Blanco toma en consideración el aprendizaje de lenguas a todas las edades. Pone el acento en las nuevas ideas y la práctica más adecuada. Proponía la promoción de esta práctica más adecuada mediante la concesión de una “etiqueta” europea. Este proyecto ya se ha puesto en práctica (véase más adelante).

El Libro Blanco también se ha visto relacionado con progresos importantes en las áreas siguientes: aprendizaje temprano de lenguas, en los niveles de enseñanza pre-primaria y primaria; el

aprendizaje de otras materias por medio de una lengua extranjera; comprensión plurilingüe (entre gente que habla lenguas diferentes); la calidad de los programas y materiales de aprendizaje de lenguas; intercambio de información. Estas iniciativas han sido subvencionadas en parte por las acciones Sócrates/Lingua y por el programa Leonardo da Vinci.

#### **4.2. LA ETIQUETA EUROPEA PARA INICIATIVAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS.**

La finalidad de la Etiqueta es contribuir a despertar el interés por el aprendizaje de lenguas resaltando los proyectos innovadores de aprendizaje de lenguas en todas las etapas de la educación general y formación profesional, desde la pre-primaria hasta la educación de adultos. Las primeras se concedieron en 1998, el año piloto del plan. Se invitó a los autores de los proyectos seleccionados a un acto europeo en Bruselas, donde expusieron su trabajo. Tras el éxito del año piloto todos los países participantes acordaron que el plan de la Etiqueta debería continuar y desarrollarse más.

La Etiqueta está coordinada por la Comisión Europea, pero la gestionan de manera descentralizada los países miembros, junto con Noruega e Islandia. La conceden unos jurados en cada Estado miembro, siguiendo criterios acordados en el ámbito europeo y además otros criterios nacionales. Puede concederse a cualquier iniciativa en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, cualquiera que sea el organismo responsable. Los candidatos seleccionados pueden incorporar la Etiqueta y el logotipo que la acompaña en sus locales y materiales publicitarios.

#### **4.3. APRENDIZAJE TEMPRANO**

Las posibilidades de crear una Europa de ciudadanos plurilingües mejorarán ostensiblemente si aquellos ciudadanos tienen acceso a un aprendizaje de lenguas en la escuela primaria o antes. Se organizó una conferencia de expertos y responsables políticos, "El aprendizaje temprano y después", en Luxemburgo en septiembre de 1997. Los Ministros de Educación de la Unión Europea adoptaron a continuación una Resolución (98/C/1) en la que se invitaba a los Estados miembros a estimular la enseñanza temprana de lenguas y la cooperación europea entre centros escolares que proporcionan esa enseñanza.

La Comisión ha hecho aportaciones al trabajo con una publicación titulada "Las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria y pre-primaria: contextos y resultados"<sup>22</sup>. Publicado en alemán, francés e inglés, se basa en un análisis de proyectos existentes y establece las condiciones para que tenga éxito el aprendizaje temprano de lenguas. Se dirige principalmente a aquellos que tienen puestos de responsabilidad en relación con la política, la provisión y la práctica de las lenguas extranjeras en las etapas de enseñanza primaria y pre-primaria.

#### **4.4. EL APRENDIZAJE DE OTRAS MATERIAS POR MEDIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

Una excelente forma de progresar en una lengua extranjera es utilizarla con un propósito determinado, de modo que la lengua se convierta en una herramienta en vez de un fin en sí mismo. Así

---

22. Blondin, 1998

es como utilizamos nuestra propia lengua. El aprendizaje integrado de la lengua y el contenido (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) supone enseñar una materia (como la geografía o las ciencias) por medio de una lengua extranjera. La Comisión ha colaborado en el desarrollo de una red, llamada "Euroclil", para profesores en activo, investigadores, formadores de profesores y otras personas interesadas en el aprendizaje de otras materias educativas a través del uso de una lengua extranjera. Esta red edita un boletín periódico y cada número se centra en un tema monográfico. Además, dispone de un sitio en Internet<sup>23</sup> que comprende, entre otras cosas, un banco de materiales, un calendario de acontecimientos, y un foro de discusión para profesores y ayudantes de lenguas.

#### 4.5. COMPRENSIÓN PLURILINGÜE

Normalmente es mucho más fácil comprender una lengua extranjera que hablarla con fluidez. Esto ocurre especialmente con lenguas que están estrechamente relacionadas por razones históricas, como es el caso del alemán y el neerlandés o el español y el italiano. La comunicación europea e internacional puede mejorar sustancialmente si hay más personas que aprenden a comprender las lenguas de otros, de modo que los que participen en conversaciones o intercambio de correspondencia plurilingüe puedan escribir o hablar en su propio idioma, y que les comprendan en gran medida. Una comprensión fluida también suele suponer un paso adelante hacia la consecución de una expresión fluida.

En 1997, se celebró en Bruselas un seminario sobre comprensión plurilingüe en Europa<sup>24</sup>, bajo los auspicios de la Comisión, que ha apoyado la creación de un sitio de Internet para el desarrollo y el intercambio de información en esta área<sup>25</sup>. La finalidad de la comprensión plurilingüe es la de permitir a tantos europeos como sea posible el comprenderse mutuamente e interactuar, comunicándose en sus propios idiomas, una opción realista en una Unión Europea donde hay tal riqueza de lenguas.

#### 4.6. INDICADORES DE CALIDAD Y SISTEMAS DE CALIDAD

Se ha desarrollado una Guía de calidad para la evaluación y el diseño de programas y materiales de aprendizaje o enseñanza de lenguas. Esta guía tiene como finalidad específica la sensibilización sobre el concepto de calidad en relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas; servir de referencia o estímulo para autores de materiales y programas, profesores y formadores, editoriales, los responsables de los programas de formación, etc.; y facilitar una herramienta que ayude a los formadores de profesores o directores de proyectos a diseñar o evaluar cursos, revisar materiales de aprendizaje y formación, etc. La Guía se publica en CD-ROM, una herramienta tanto para personas que elaboran métodos y materiales como para aquellos que los utilizan<sup>26</sup>.

23. <http://www.euroclil.net>

24. Hay un resumen a disposición de los investigadores universitarios en el *Centre de Recherche en Ingénierie Multilingue* en París, 2 Rue de Lille, F- 75343 PARIS (e-mail : [crim@inalco.fr](mailto:crim@inalco.fr)).

25. <http://crim.inalco.fr/recomu/>

26. Para obtener información sobre la Guía consúltese <http://europa.eu.int/en/comm/education/languages/lang/teaching.html>

#### 4.7. INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN

La Comisión subvenciona el desarrollo de Lingu@netEuropa, un centro de recursos virtual para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo está desarrollando un consorcio de 10 naciones<sup>27</sup>.

Lingu@netEuropa proporcionará un contenido útil, al principio para profesores, formadores, responsables de las políticas, los productores, y, más adelante, para los estudiantes de lenguas en general. Este contenido incluirá información y enlaces a recursos en línea de calidad asegurada de Europa y otras partes del mundo. Ofrecerá acceso a una colección única de recursos, desde materiales didácticos auténticos e información detallada de congresos y acontecimientos hasta documentos sobre políticas y planificación, y bibliografías de investigación.

El acceso será plurilingüe, al principio en cuatro idiomas (alemán, francés, inglés y neerlandés). Se está desarrollando un interface común accesible, así como conexiones a otros sitios de interés. Los aspectos relacionados con la calidad se tratarán mediante una combinación de asesoramiento experto y de interacción con los usuarios.

#### 4.8. COOPERACIÓN INTERNACIONAL

La Comisión Europea es particularmente consciente de las aportaciones que pueden hacer otras organizaciones que operan en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Cooperará de manera regular con asociaciones de profesores a instituciones tanto nacionales como internacionales, y con organismos como la UNESCO. Mantiene una relación de trabajo especialmente estrecha con el Consejo de Europa, que, además de sus otras actividades, fomenta la enseñanza y el aprendizaje de lenguas entre sus 41 Estados miembros. Por ejemplo, la Comisión fomenta activamente el uso en sus proyectos del Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras, marco que fue desarrollado por el Consejo de Europa.

#### 4.9. EL AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS 2001

Un ejemplo de esta cooperación con el Consejo de Europa es el Año Europeo de las Lenguas 2001, una celebración de un año de duración de las lenguas de Europa. Su finalidad es alentar a todos a aprender y hablar lenguas extranjeras, con el mensaje general de que aprender lenguas abre puertas, y todo el mundo puede hacerlo.

---

27. Ya puede accederse a un prototipo en: [www.linguanet-europa.org](http://www.linguanet-europa.org).

## ANEXO

Estadísticas clave de la acción Lingua A (programas de cooperación entre instituciones de formación del profesorado)

	Antiguo programa Lingua					Programa Sócrates/Lingua				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Nº de solicitudes recibidas		51	62	39	42	56	45	76	68	50
Nº de proyectos aprobados		12	25	32	38	43	31	38	40	33
Nº de instituciones participantes en proyectos aprobados		40	110	130	178	231	200	260	260	219
Nº medio de instituciones por proyecto		3,3	4,4	4,06	4,7	5,4	6,5	6,8	6,5	6,6
Presupuesto anual (en millones de ECU/euros)		0,3	1,5	2,0	2,26	3,00	3,00	3,25	3,25	3,25
Subvención media por proyecto			57.240	59.369	58.866	69.000	93.500	85.172	80.625	100.606

Fuente: Comisión Europea.

Estadísticas clave de la acción Lingua B (ayudas a profesores de lenguas para formación permanente)

## PRESUPUESTO Y PARTICIPANTES

	Antiguo programa Lingua					Programa Sócrates/Lingua					Total Sócrates/Lingua
	1990	1991	1992	1993	1994	1995 <sup>1</sup>	1996	1997	1998	1999	
Presupuesto anual (en millones de ECU/euros)		~	5,6	6,5	8,0	8,8	8,8	6,8	7,1	7,5	39,0
Participantes		516	5.257	6.037	6.802	7.867	7.790	5.684	6.500*	6.800*	34.641*

Fuente: Comisión Europea.

\*Estimación

Estadísticas clave de la acción Lingua C (Ayudantías Lingua para futuros profesores de lenguas)

## PRESUPUESTO Y PARTICIPANTES

	Programa Sócrates/Lingua					Total
	1995**	1996	1997	1998	1999	
Presupuesto anual (en millones de ECU/euros)	1,0	2,9	2,5	2,9	3,9	13,2
Participantes	201	507	582	650*	875*	2.815*

Fuente: Comisión Europea.

\*Estimación

\*\* Curso piloto

**Estadísticas clave de la acción Lingua D (desarrollo de instrumentos pedagógicos para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas)**

	Antiguo programa Lingua					Programa Sócrates/Lingua				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Nº de proyectos recibidos		58	52	93	78	162	111	93	76	100
Nº de proyectos aprobados		17	23	43	46	51	43	41	31	41
Nº de instituciones participantes							238	220	176	263
Nº total de instituciones participantes al menos en un proyecto							5,5	5,4	5,7	6,4
Presupuesto anual (en millones de ECU/euros)		0,55	0,99	3,28	3,79	4,2	5,4	3,5	3	3,85

Fuente: Comisión Europea.

**Estadísticas clave de la acción Lingua E (Proyectos Educativos Conjuntos para el aprendizaje de lenguas)**

	Antiguo programa Lingua					Programa Sócrates/Lingua				
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Nº de alumnos desplazados		18.057	23.053	29.979	31.670	32.466	29.840	25.592		
Nº de profesores desplazados		1.852	2.435	3.334	3.534	3.693	3.537	3.025		
Nº de alumnos y profesores desplazados		19.909	25.488	33.313	35.204	36.159	33.377	28.617		

Fuente: Comisión Europea

(1) Obsérvese que para las acciones B, C y E, los años se refieren a los cursos que duran de agosto a julio.

## SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Los orígenes de la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como se define en el presente estudio se remontan al siglo XVIII, pero no fue hasta un siglo más tarde, durante la revolución industrial y el consiguiente auge del comercio, cuando la enseñanza de lenguas extranjeras se convirtió en una parte integral de la enseñanza secundaria general. Tras la Segunda Guerra Mundial la enseñanza de lenguas extranjeras experimentó otro periodo de gran empuje, y desde la década de los 80 se ha producido un desarrollo acelerado. En Europa occidental tuvo una importancia trascendental la creación de la Unión Europea, con su demanda creciente de ciudadanos plurilingües capaces de beneficiarse de la libre circulación de personas, bienes y servicios dentro de sus fronteras. Tras grandes acontecimientos políticos y los pasos dados hacia la integración europea, la enseñanza de lenguas extranjeras en el centro y este de Europa, región dominada durante décadas por el ruso, dio un gran salto hacia la diversificación durante la década de los 90. Al mismo tiempo, en toda Europa se revisaba el papel de las lenguas minoritarias o regionales en el seno de los diferentes sistemas educativos, así como el de las lenguas de un creciente número de inmigrantes de fuera de la UE.

La nueva demanda de una mayor competencia lingüística e intercultural ha condicionado las decisiones políticas en todos los países participantes y está en el origen de un número considerable de acciones comunitarias. Ha ejercido su influencia sobre los currículos, y sigue ejerciéndola, y ha propiciado un aumento de la demanda de más profesores y más cualificados en todos los niveles educativos. La creciente importancia de las competencias lingüísticas ha encontrado su expresión en la creciente obligatoriedad de su enseñanza; en la enseñanza de idiomas o al menos la creación de una sensibilización de otras lenguas y otras culturas a una edad temprana; en el aumento de la carga lectiva dedicada a la enseñanza de lenguas; y en una mayor diversidad de lenguas ofertadas. Todas estas estrategias han conformado las políticas educativas de los países participantes en grados distintos, siempre con el objetivo de fomentar la comunicación y el entendimiento entre los ciudadanos de diferentes procedencias lingüísticas y culturales.

### EUROPA: UNA REGIÓN DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

La rica mezcla de lenguas y culturas presentes en el seno de Europa y tratada en el capítulo 1 supone un capital que todos los países objeto de este estudio han tomado la firme decisión de preservar y fomentar con la ayuda de sus sistemas educativos. Más de 40 lenguas autóctonas y su uso activo en los diferentes sistemas educativos son una muestra clara de este deseo de proteger el patrimonio lingüístico europeo. Enfoques educativos de todos los países reconocen el papel dominante de la(s) lengua(s) estatal(es), y animan a los alumnos a aprenderla(s), pero al mismo tiempo ofrecen a aquellos que hablan otras lenguas maternas muchas oportunidades para mantenerlas y consolidar su conocimiento de ellas.

### FOMENTO DE LAS LENGUAS MINORITARIAS: DESDE LA INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO HASTA LA INMERSIÓN TOTAL

Aparte de las lenguas estatales, las lenguas minoritarias o regionales parecen ser aquellas para las que más se ha desarrollado la infraestructura educativa. Durante las dos últimas décadas, di-

versas instituciones europeas han publicado muchos estudios, documentos y orientaciones, en los que animan a cada país individual a ofrecer la enseñanza total o parcialmente en las lenguas regionales o minoritarias habladas por la población. Esto ha desembocado en una situación en la que todos los países implicados se han comprometido a introducir una enseñanza de este tipo en los centros que lo soliciten y en los que se considere suficiente el número de alumnos. Bajo determinadas circunstancias, también puede exigirse que se demuestre la existencia de una financiación adecuada y un número suficiente de profesores cualificados.

Se identificaron tres políticas distintas para proporcionar apoyo a las lenguas minoritarias o regionales: (i) inmersión total, en la que la lengua minoritaria o regional es la única lengua de enseñanza y la lengua estatal se enseña como una materia; (ii) inmersión parcial, en la que la lengua minoritaria o regional y la lengua estatal son ambas lenguas de enseñanza; y (iii) otras medidas de apoyo (en la mayoría de los casos la enseñanza de la lengua minoritaria o regional como una materia). Hay regiones que de forma individual ofrecen los tres modelos, pero no necesariamente en todos los niveles educativos o en todos los centros. Además, dado que ya disponen de centros en los que el único medio de enseñanza es la lengua estatal, los padres pueden elegir entre una amplia gama de centros escolares el que crean más adecuado para las aspiraciones y necesidades de sus hijos. Tan sólo unas pocas regiones imponen la lengua minoritaria como medio de enseñanza para todos los alumnos, en forma de inmersión total o parcial.

#### DISTINTAS POLÍTICAS PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS DE LENGUA MATERNA EXTRANJERA

Las estrategias de integración de los alumnos de lengua materna extranjera en la educación ordinaria han sufrido una revisión considerable a lo largo de las últimas décadas, debido tanto al principio de libre circulación dentro de la UE como al creciente flujo de inmigración de ciudadanos provenientes de países no miembros. Anteriormente, las medidas iban dirigidas exclusivamente a los niños que tenían una lengua y una cultura distintas a las de la mayoría, con vistas a integrarlos en los grupos de educación ordinaria tan plenamente como fuera posible. Sin embargo, recientemente los países han ido aproximándose a un modelo de educación intercultural basada en la promoción del respeto mutuo, la sensibilización y la competencia intercultural, y tiene como objetivo enriquecer la experiencia educativa de todos los alumnos sin tener en cuenta su formación lingüística o cultural.

El fomento de la(s) lengua(s) oficial(es) del país de residencia sigue siendo el punto de mira de las medidas dirigidas a los alumnos de lengua materna extranjera, pero los países mantienen opiniones diferentes sobre cómo conseguirlo. La mayoría de los países objeto de este estudio están a favor de la integración inmediata de estos niños en la enseñanza ordinaria en los casos en los que la lengua de enseñanza sea la lengua estatal u otra(s) lengua(s) oficial(es). En la mayoría de los casos, el centro escolar ofrece apoyo a los alumnos en sus esfuerzos por adquirir el dominio de la lengua de enseñanza proporcionando clases adicionales de la lengua en cuestión. Sin embargo, unos pocos países creen que la simple exposición a la lengua dentro del entorno escolar es suficiente para que los alumnos alcancen el nivel de competencia necesario. Se deja a la iniciativa de los alumnos y sus padres el encontrar ayuda adicional si es preciso. La ruta elegida por otro grupo de países para integrar a alumnos de lengua materna extranjera es la recepción inicial. En general, los alumnos pasan entre uno y tres años en estas clases de recepción como preparación para su inclusión en la enseñanza ordinaria, donde se les seguirá ofreciendo apoyo continuado en la lengua de enseñanza.

Otro factor importante que influye en las políticas relativas a los alumnos de lengua materna ex-

trajera es la preocupación por proteger y fortalecer la lengua materna y la cultura de los alumnos. Anteriormente, la motivación para mantener la lengua materna se basaba en el posible deseo de volver a su país de origen, mientras que hoy en día responde al convencimiento de que resultan más fáciles la escolarización y la socialización si los niños viven plenamente su identidad étnica y cultural, de la que la lengua materna forma parte integral. La responsabilidad del fomento de la lengua materna del alumno puede ser del país receptor, o basarse en acuerdos bilaterales con el país de origen, o ser de la comunidad local que habla la lengua en cuestión.

## **UN INCREMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DURANTE LA CARRERA ESCOLAR**

### **UNA ENSEÑANZA MÁS TEMPRANA, DOS LENGUAS EXTRANJERAS OBLIGATORIAS, Y POSIBILIDADES DE ESPECIALIZACIÓN**

Como se subrayaba en el capítulo 3, los alumnos de la mayoría de los países objeto de este estudio comienzan estudiando una lengua extranjera obligatoria entre los 8 y los 11 años. Además, en la inmensa mayoría de los países de la AELC/EEE y los países candidatos a la UE (pero sólo en la mitad de los países de la UE) se convierte en obligatoria una segunda lengua extranjera en algún momento de la enseñanza obligatoria. Especialmente en la década de los 90, muchos países introdujeron una lengua extranjera obligatoria en enseñanza primaria, o rebajaron la edad a la que se enseña. Un cierto número de países que no exigen a todos los alumnos que estudien dos lenguas extranjeras obligatorias incluyen al menos una lengua extranjera entre las opciones de materias obligatorias.

La tendencia hacia la exposición cada vez más temprana a las lenguas extranjeras en los sistemas educativos se plasma en dos estrategias que se adoptan generalmente en aquellas etapas de la carrera escolar en las que no son obligatorias las lenguas extranjeras para todos los alumnos. La primera de estas estrategias supone realizar proyectos piloto organizados y financiados por los ministerios de educación, que tratan principalmente la enseñanza pre-primaria y primaria. La segunda estrategia se basa en la autonomía curricular otorgada a los centros en varios países con el fin de que se enseñe una lengua extranjera a todos los alumnos, como materia obligatoria o como opción curricular obligatoria.

En la Educación Secundaria superior, la enseñanza de las lenguas extranjeras puede variar según el tipo de enseñanza o el área de estudio elegida. Los alumnos tienen la oportunidad de estudiar más lenguas aparte de las que son obligatorias para todos, o incluso especializarse, eligiendo la rama de "lenguas extranjeras". Todos los países de Europa central y oriental tienen centros que se especializan en lenguas extranjeras. En la mayoría de los casos el acceso a estos centros está condicionado a la superación de un prueba de acceso. Estos centros también existen en la mitad aproximadamente de los países de la UE; al contrario de lo que sucede en los países candidatos, el acceso no depende de la superación de una prueba.

### **UNA AMPLIA GAMA DE LENGUAS OFERTADAS, PERO OPCIONES RESTRINGIDAS**

En la mayoría de los países, los currículos enumeran las lenguas extranjeras entre las que pueden elegir los alumnos. Normalmente ofrecen de dos a seis lenguas (inglés, francés, alemán, español, ruso, italiano, holandés). El esfuerzo por diversificar la oferta ganó impulso en la década de los 90. Sin embargo, en la práctica pocos centros ofrecen todas las lenguas enumeradas en el currí-

culo. Resulta significativo que en muchos países los alumnos no pueden elegir la primera lengua extranjera obligatoria, y a veces tampoco la segunda. En tales casos, el inglés es casi siempre materia obligatoria.

Las estadísticas sobre el desglose de alumnos por lengua extranjera estudiada muestran que es el inglés por lo general la lengua más estudiada, tanto en enseñanza primaria como en secundaria. Los porcentajes más altos de estudiantes de inglés se encuentran sobre todo en los países de la UE. Sólo están por encima el francés y el alemán en algunos países, aunque estas dos lenguas se enseñan a menudo como segundas lenguas en los países de la UE. El ruso, el alemán y el inglés aparecen con mucha frecuencia como segundas lenguas obligatorias en los países de Europa central y oriental.

La globalización de la economía, con la consiguiente necesidad de dominio de una lengua vehicular internacionalmente reconocida es la razón más importante de las que han llevado a los responsables educativos en algunos países a imponer la primera lengua extranjera. Este objetivo, sin embargo, se contrapone al de preservar y seguir diversificando el conjunto de lenguas aprendidas por los europeos. Dadas las circunstancias, la imposición de una segunda lengua extranjera obligatoria a todos los alumnos puede ser una forma de reconciliar estos objetivos opuestos. Sin embargo, esta estrategia requiere el convencimiento de los alumnos europeos de que deben aprender lenguas menos conocidas, mediante un refuerzo de las políticas destinadas a este fin.

#### **AUMENTO DE LA CARGA LECTIVA DEDICADA A LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN TODOS LOS NIVELES ESCOLARES**

El número de periodos semanales destinados a la primera lengua extranjera obligatoria tiende a aumentar desde la edad a la que se introduce la lengua y el comienzo de la enseñanza secundaria postobligatoria. En general, se asignan tres o cuatro horas a esta materia, pero a menudo son algunas menos los primeros años en los que se imparte.

Otras características organizativas sugieren que la enseñanza de lenguas extranjeras no cobra importancia hasta el nivel de enseñanza secundaria. Así pues, el tiempo destinado a las lenguas extranjeras en proporción al tiempo destinado a las dos materias centrales del currículo (la lengua materna y las matemáticas) aumenta constantemente a lo largo de la carrera escolar. A los 10 años, el número de horas adjudicadas a las lenguas extranjeras es menor de las adjudicadas a las matemáticas y la lengua materna. A los 16 años, ocurre al revés: la carga lectiva destinada a las lenguas extranjeras es igual o mayor que la destinada a las otras dos materias.

El motivo que subyace a la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras de forma cada vez más temprana en la carrera escolar es sin duda el de asegurar que todos los jóvenes alcancen un verdadero nivel de dominio de la lengua. Reservando a las lenguas una posición más importante en el currículo y en los horarios desde el principio, es más probable que tengan éxito las autoridades educativas.

#### **UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ADAPTADA A LAS NUEVAS NECESIDADES**

##### **UNA MAYOR DEMANDA DE PROFESORADO, ESPECIALMENTE EN EL NIVEL DE PRIMARIA**

La necesidad que se percibe en la mayoría de los países de comenzar la enseñanza de lenguas ex-

trajeras a la edad más temprana que sea posible evidentemente afecta las políticas de formación del profesorado que está a cargo de las primeras etapas de la carrera escolar. En aquellos países en los que la enseñanza de lenguas tiene una larga tradición, hay suficiente número de profesores de lenguas extranjeras en todos los niveles educativos. Por el contrario, se necesita formar a un número mayor en los países que han adoptado la enseñanza de lenguas extranjeras más recientemente.

La falta de profesorado es a veces un problema agudo en los países candidatos, que recurren a soluciones de emergencia para contratar profesores, a la vez que reforman su currículo de formación del profesorado. En la mayoría de esos países, se nombra a cualquier miembro del personal docente capaz de enseñar una lengua (es decir, que tenga un mínimo de formación lingüística y pedagógica).

### HACIA UNOS ENSEÑANTES CADA VEZ MÁS CUALIFICADOS

Actualmente se da un importante debate en todos los países: ¿debe considerarse la exposición inicial a una lengua extranjera meramente como un primer contacto o ya parte de un curso especializado? El perfil del profesor dependerá de la alternativa escogida.

El análisis del capítulo 4 muestra que en primaria el perfil más común del profesorado es el del generalista, cualificado para enseñar todas las materias del currículo, y el especialista de la lengua meta.

Las lenguas extranjeras van incluyéndose gradualmente en las materias obligatorias en los currículos de las instituciones encargadas de formar al profesorado de enseñanza primaria. En algunos casos, estas instituciones también ofrecen módulos o grupos aparte que se especializan en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de enseñanza primaria. Esto es un signo de que las instituciones especializadas en la formación del profesorado se están encargando de la tarea de formar profesores capaces de enseñar lengua extranjeras.

Son diferentes los problemas de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras del nivel de enseñanza secundaria. En la mayoría de los países, estos profesores suelen ser profesores especialistas en la materia, aunque a veces el profesor de lenguas extranjeras puede que imparta otras materias, especialmente en secundaria inferior.

En el nivel de enseñanza secundaria, las autoridades educativas de la mayoría de los países no se enfrentan a los mismos problemas de selección del profesorado y de falta de profesorado que se da en primaria. Las instituciones encargadas de la formación, por lo tanto, se centran más en proporcionar una formación que permita a los futuros profesores alcanzar un dominio suficiente de la lengua extranjera y de las competencias metodológicas y didácticas necesarias para enseñarla.

### APERTURA A LA INNOVACIÓN EN LOS CURRÍCULOS

Para proporcionar la enseñanza prescrita por los currículos de primaria y secundaria (véase capítulo 5), los profesores deben adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias metodológicas. Hoy día, los profesores de lenguas extranjeras deben no sólo dominar la lengua meta y tener conocimientos profundos de los aspectos culturales asociados a ella. También se espera de ellos que conozcan el país o países donde se hable la lengua, y sean capaces de comprender todas las implicaciones de la comunicación que consiste en los intercambios entre la cultura de los alumnos y la cultura de la lengua extranjera. Para transmitir estos conocimientos, los profesores también deben aprender a poner en práctica enfoques didácticos que estimulen la comunicación y sensibilicen a los alumnos de los aspectos culturales de la adquisición de lenguas ex-

trajeras. Por último, deben ser capaces de transmitir todos estos conocimientos a los jóvenes, y por lo tanto deben estar altamente versados en los mecanismos relativos a la adquisición de lenguas extranjeras.

De este modo la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras de primaria ahora también cubre la psicología del lenguaje. Los aspectos interculturales, que están incluidos en los currículos modernos, forman también parte de las nuevas orientaciones de la formación. En la inmensa mayoría de los países, la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras de secundaria se completa con los conocimientos de lingüística, cultura, literatura e historia del país o países donde se habla la lengua meta. A veces esta formación llega a incluir un análisis comparativo de las lenguas y culturas de las que se trate.

#### **EL PAPEL CLAVE DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA**

El campo de la formación permanente aparece aún más dinámico y rico en elementos innovadores que la formación inicial. En todos los países se organizan muchos cursos, aunque a menudo no son obligatorios. Diversos organismos públicos y privados proporcionan a los profesores los medios necesarios para mejorar su dominio de la lengua, poner al día sus conocimientos sobre los resultados de la investigación de la metodología de la enseñanza de lenguas, y aprender cómo poner en práctica los nuevos enfoques defendidos en los currículos.

Dentro de este marco, los ministerios, las instituciones encargadas de la formación y las universidades juegan un papel de coordinación y fomento. No obstante, las posibilidades de introducir esta formación de una forma generalizada son limitadas, debido al carácter voluntario de la participación.

La formación permanente es un elemento clave dentro de las medidas introducidas por las autoridades educativas para asegurarse de que los nuevos requisitos y prioridades de los currículos se traduzcan en práctica en el aula, tanto más cuanto que la formación inicial de la mayoría de los profesores en activo en Europa se remonta a hace más de 20 años. Son muchos los profesores que recibieron una formación inicial basada en métodos didácticos mucho más tradicionales, que ahora deben abandonar. El éxito en la aplicación de nuevos enfoques depende, por lo tanto, en gran medida de la calidad y accesibilidad de la formación permanente. En países donde no sea obligatoria tal formación resulta importante pensar en estrategias que animen a participar al mayor número posible de profesores.

#### **COMUNICACIÓN Y APERTURA INTERCULTURAL: OBJETIVOS PRIORITARIOS DE LOS CURRÍCULOS DE LENGUAS EXTRANJERAS**

##### **LA PREPARACIÓN DE LOS CURRÍCULOS DE LENGUA EXTRANJERA: RESPONSABILIDAD DE LA AUTORIDAD CENTRAL**

En la mayoría de los países europeos, las autoridades responsables de la confección de los currículos crean grupos de trabajo al efecto nombrados por el ministerio de educación y que trabajan bajo su supervisión. Algunos países tienen organismos permanentes dependientes del ministerio. Solamente dos países encargan la redacción de los currículos a un organismo independiente del ministerio.

Casi todos los currículos utilizados en el curso 1998/99 se remontan a la década anterior. Los utilizados en los países de Europa central y oriental son especialmente recientes, debido a los

cambios experimentados en los sistemas educativos como consecuencia de los trascendentales documentos políticos de ese periodo. Además, la decisión de extender la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras a todos los centros siempre ha venido acompañada de la publicación de currículos nuevos.

## EL ENFOQUE COMUNICATIVO COMO FUNDAMENTO DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LENGUAS EXTRANJERAS

El análisis comparado de los currículos llevado a cabo en el capítulo 4 muestra que los objetivos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras y los enfoques metodológicos principales son los mismos en todos los países. Todos los currículos hacen referencia, implícita o explícitamente, al enfoque comunicativo. El objetivo primordial es el de capacitar a los estudiantes para comunicarse y expresarse en una lengua extranjera. Por consiguiente, todos los currículos destacan los objetivos y contenidos relacionados con la comunicación. Estos se enuncian encuadrados en cuatro grandes áreas de competencia, conocidas como las cuatro macrodestrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. La mayoría de las veces, se les da un tratamiento equivalente en términos de prioridad. Sin embargo, algunos países dan más importancia a las destrezas orales (expresión oral y comprensión auditiva), asociadas a veces a la lectura. Los conocimientos gramaticales se presentan generalmente como un medio para lograr la competencia comunicativa. El papel de la gramática y su importancia quedan así subordinados a los objetivos relativos a la comunicación. Las únicas diferencias observadas entre los diversos países se reducen básicamente al grado de esta subordinación. Así pues, algunos currículos no formulan ningún objetivo explícito de aprendizaje gramatical y sólo establecen objetivos comunicativos que requieren de modo implícito que el alumno alcance un nivel determinado de competencia gramatical. Por el contrario, otros currículos enuncian objetivos gramaticales claros, o incluso incluyen listas de elementos gramaticales que deben ser objeto de estudio.

## LOS ASPECTOS CULTURALES: UNA DIMENSIÓN IMPORTANTE DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Además de cubrir las destrezas comunicativas, la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como la conciben casi todos los currículos, también debe hacer que el alumno profundice en su conocimiento y su comprensión de los hablantes de la lengua extranjera que estudia, así como de sus costumbres y estilo de vida. Estos objetivos, formulados en términos de apertura hacia otras culturas, a menudo van unidos a la finalidad de estimular la reflexión personal sobre la cultura propia.

Muchos currículos también establecen objetivos relacionados con la adquisición de un grado de autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera y, de manera aún más general, relacionados con el desarrollo personal. Varios currículos destacan que el aprendizaje de una o varias lenguas más constituye una promesa de enriquecimiento personal y profesional.

La puesta en práctica del enfoque comunicativo supone un importante desafío para los distintos actores y las autoridades educativas, por cuanto que exige la existencia de los medios apropiados. No sólo necesitan los profesores tener unos buenos conocimientos activos de la lengua meta (para que puedan emplearla en el aula siempre que sea posible), sino que también necesitan organizar la enseñanza de forma que permita a los alumnos expresarse con la mayor frecuencia posible en la lengua correspondiente. Transformar el aula o centro escolar en un escenario en el que entren en juego las lenguas en situaciones comunicativas que sean tan auténticas como sea posible constituye un reto importante. Así pues, resulta útil reflexionar sobre los cambios organizativos derivados de los nuevos objetivos. Debe evaluarse la conveniencia o no de mantener ciertos modos de funcionamiento escolares a la luz de las exigencias planteadas por el enfoque comunicativo.

El capítulo 5 describe numerosas evaluaciones de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos estudios o encuestas, llevados a cabo a escala nacional o internacional, a menudo resultan útiles para las autoridades educativas que quieren informarse no sólo de las competencias adquiridas por los alumnos y su actitud hacia la materia sino también sobre cómo se enseña realmente en el aula. Los estudios comparados que miden el impacto de un enfoque comunicativo sobre el rendimiento escolar del alumno son necesarios para promover un debate constructivo sobre méritos del enfoque comunicativo en términos de calidad de la competencia lingüística alcanzada, y para proporcionar herramientas de diagnóstico útiles sobre las condiciones requeridas para que tenga éxito su aplicación.

## **LAS ACCIONES COMUNITARIAS Y LAS POLÍTICAS NACIONALES EUROPEAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: OBJETIVOS COMPARTIDOS**

La Unión Europea siempre ha defendido la necesidad de animar a los Estados miembros a que aumenten su sensibilización sobre la importancia del plurilingüismo para la construcción de Europa, y para tomar medidas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las primeras iniciativas comunitarias en materia de cooperación en educación, descritas en el capítulo 6, estaban dirigidas principalmente a sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia de la rica diversidad lingüística y cultural de la Comunidad. Por lo tanto, se desarrollaron en muchas ocasiones medidas en apoyo de todas las lenguas habladas en los Estados miembros. Recientemente, la participación de nuevos países en algunos programas de la UE ha dado un nuevo impulso al desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, el dominio de lenguas extranjeras es considerado hoy día una competencia que debe perfeccionarse a lo largo de la vida personal profesional, y a menudo se valora como un elemento clave en la construcción de la ciudadanía europea.

Durante la década de los 90 se pusieron en marcha numerosas iniciativas que tenían como finalidad el fomento de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto a escala europea como nacional. Durante los diez años últimos, como se destacaba en el capítulo 2, se han acometido en los sistemas educativos europeos muchas reformas que han afectado la enseñanza de lenguas extranjeras. En el nivel comunitario, toda una generación de programas nuevos en el área de la educación (Lingua, Sócrates y Leonardo da Vinci) han integrado una dimensión lingüística más o menos importante dentro de su ámbito de actuación.

Los objetivos prioritarios de las reformas nacionales y las iniciativas europeas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras han seguido el mismo camino. En los últimos años se observa una voluntad de alentar a que se alcance el dominio de varias lenguas, de empezar a enseñarlas desde una temprana edad, y de fomentar una cultura del plurilingüismo ofreciendo un abanico más amplio de lenguas en los currículos. Las autoridades europeas y nacionales también han reconocido el papel clave de los docentes a la hora de traducir innovación en práctica, y que la mejora de la calidad de su formación debe por consiguiente constituir un objetivo absolutamente prioritario. A escala europea, hay muchas acciones en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que suponen el desarrollo de una cooperación más estrecha entre las instituciones de formación del profesorado, con vistas a promover la movilidad no sólo de las personas sino también de la pericia. Estas medidas en el ámbito europeo complementan los esfuerzos de los países individuales, que encuentran más dificultades a la hora de poner en marcha proyectos para incrementar la movilidad.

Las acciones comunitarias tienen como finalidad hacer de Europa una región verdaderamente plurilingüe, en la que todos sean capaces de comunicarse al menos en dos idiomas de la Unión, además de su lengua materna. Se ha progresado mucho en la creación de un entorno más favorable para el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la provisión de los medios necesarios a todos los ciudadanos europeos para practicar y perfeccionar sus competencias lingüísticas a lo largo de sus vidas.

Podría expresarse la esperanza, a la vista de las tendencias observadas, de que en un futuro cercano Europa se convierta verdaderamente en una región en la que el dominio generalizado de los idiomas produzca un acercamiento entre los ciudadanos, sin que la libre circulación la comprensión mutua y la solidaridad se vean ya obstaculizadas por la barrera lingüística.



## BIBLIOGRAFÍA

BANERES, J. y STRUBELL, M. (1998): *Discussion Manual on lesser-used languages*. Bruselas, Oficina Europea para las Lenguas Menos Usadas.

BLONDIN, CH. et al. (1998): *Foreign languages in primary and pre-schools education: context and outcomes*. Londres, Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).

BONNET, G. (ed) (1998): *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report and background documents of the colloquium held in Paris on October 20th and 21st 1997*. París, Ministère de l'éducation nationale.

BRATT PAULSON, CH. y PECKHAM, D. (1998): "Linguistic minorities in central and eastern Europe". *Multilingual Matters*, 109. Clevedon, Multilingual Matters.

BREATHNACH, D. (ed) (1998): *Mini guide to lesser used languages of the European Union*. Dublín, Oficina Europea para lenguas minoritarias.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES (1994): "Les langues régionales et l'Europe". *Revue internationale d'éducation*, 3. Sèvres, CEDIEP.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES (1995): "Enseignements bilingues: dossier". *Revue internationale d'éducation*, 7. Sèvres, CEDIEP.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES (1996): "Des langues vivantes à l'école": dossier. *Revue internationale d'éducation*, 9. Sèvres, CEDIEP.

COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL XXII – EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y JUVENTUD (1996): "Euromosaic: the production and reproduction of the minority language groups in the European Union". *Document*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL XXII – EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y JUVENTUD (1996): *White Paper on education and training. Teaching and learning –Towards the learning society*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL XXII – EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y JUVENTUD (1997): "Learning modern languages at school in the European Union". *Studies*, 6. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA, DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA, EURYDICE & EUROSTAT (1999): *Key Data on education in the European Union - 1999/2000*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

COMISIÓN EUROPEA, DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000): "Eurobarometer. Public opinion survey in the European Union". *Report*, Nº 52. Bruselas, Comisión Europea.

CONSEJO DE EUROPA (1992): "European Charter for Regional or Minority Languages". Strasbourg, 5.XI.1992. *European Treaty Series*, 148. Estrasburgo, Consejo de Europa.

CONSEJO DE EUROPA (1999): "Mise en oeuvre de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires". *Langues régionales ou minoritaires*, No 2. Estrasburgo, Consejo de Europa.

DE GROOF, J. y FIERS, J. (ed) (1996) *The legal status of minorities in education*. Leuven, Acco.

Decisión Nº 1934/2000/EC del Parlamento Europeo y del Consejo del 17 de julio de 2000 sobre el Año Europeo de las Lenguas 2001 (OJ No L232, 14.9.2000, pp.1-5).

Disponible en la World Wide Web:

<<http://www.europa.eu.int/comm/education/languages/actions/decen.pdf>>

DOYÉ, P. y HURELL, A. (1997): "Foreign language learning in primary schools". *Serie Education. Modern languages*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

EURYDICE (1997): *A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94)*. Bruselas, Eurydice.

EURYDICE (1997): *Secondary Education in the European Union: Structures, Organisation and Administration*. Bruselas, Eurydice.

FINK, B. (1998): *Modern language learning and teaching in Central and Eastern Europe: which diversification and how can it be achieved? Proceedings of the second colloquy of the European Center for Modern Languages, Graz (Austria), 13-15 February 1997*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

GRAUBERG, W. (1997): *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

HERRERAS, J.C. (1998): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne*. Louvain-la-Neuve, Peeters.

HOLEC, H. HUTTUNEN, I. (ed) (1997): "Learner autonomy in modern languages. Research and development". *Modern Languages*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

INSTITUT ROBERT SCHUMAN POUR L'EUROPE (1995): "Quelles langues pour quelle culture en Europe? Symposium international de Chantilly". *Collection Europe-Cultures*, Vol. 4. Chantilly, Institut Robert Schuman pour l'Europe.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1998): "L'apprentissage précoce des langues... et après". *Courrier de l'éducation nationale*. Luxemburgo, Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

LOUDIN, A-S. (1996): *Inventory of educational systems in which teaching is provided partly or entirely through the medium of a regional or minority language*. Bruselas, Oficina Europea para las Lenguas Menos Usadas.

PARLAMENTO EUROPEO (1998): "The teaching of immigrants in the European Union, Working document". "Education and Culture" Series, EDUC 100 EN. Bruselas, Parlamento Europeo.

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación en el seno del Consejo, del 9 de febrero de 1976 que contiene un programa de acción en el campo de la educación (OJ No C38, 19.2.1976, págs. 1-5).

Disponible en la World Wide Web:

<[http://www.europa.eu.int/eur-lex/en/lif/dat/1976/en\\_476Y0219\\_01.html](http://www.europa.eu.int/eur-lex/en/lif/dat/1976/en_476Y0219_01.html)>

Resolución sobre las lenguas y las culturas de las minorías regionales y étnicas en la Comunidad Europea (OJ No C318, 30.11.1987, pp.160-164).

SIGUAN, M. (1996): "L'Europe des langues". *Psychologie et sciences humaines*, 211. Liège, Pierre Mardaga.

WEINSTOCK, N., SEPPIHA, H.V. y BARRERA-SCHOONHEERE, A. (1997): "Yiddish and Judeo-Spanish. A European Heritage". *European languages*, 6. Bruselas, Oficina Europea para las Lenguas Menos Usadas.

WILLEMS, G.M. (1994): "Attainment targets for foreign language teacher education in Europe". ATEE Cahiers, 5. Brussels, ATEE.



## AGRADECIMIENTOS

### UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

**Responsables de la preparación del estudio:**

**Editora:** Arlette Delhaxhe

**Coordinación de la investigación previa:** María Luisa García Mínguez

**Autores:** María Luisa García Mínguez, Nathalie Baidak, Angelika Harvey con el apoyo de Teresa Longo, Paul Holdsworth, Comisión Europea, DG Educación y Cultura (Capítulo 6).

**Traductores:** Carmen Morales Gálvez, Fernando Marín Arrese.

**Bibliografía y documentación:** Colette Vanandruel

**Apoyo administrativo:** Helga Stammherr

**Coordinación Técnica:** Gisèle De LeI

### UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE – CONTRIBUCIONES NACIONALES

UNIÓN EUROPEA	Unidades Nacionales de Eurydice	Expertos consultados por las Unidades Nacionales
<i>Bélgica</i> • Comunidad francesa • Comunidad germanoparlante • Comunidad flamenca	Frédéric Beine Suzanne Küchenberg Responsabilidad colectiva	André Baeyen Edie Kremer
Dinamarca	Responsabilidad colectiva	Elisabeth Rise, investigadora, Biblioteca Nacional de Educación
República Federal de Alemania • Bund • Länder	Beatrix Sauter	
Grecia	Elene Mathiopoulou	
España	Carmen Morales Gálvez, Laura Ocaña Villuendas, Alicia López Gayarre	
Francia	Thierry Damour	Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale; Direction générale de l'enseignement scolaire; Direction de l'enseignement supérieur
Irlanda	Mairead De Faoite	
Italia	Daniela Nenic, Antonella Turchi	
Luxemburgo	Raymond Harsch	

UNIÓN EUROPEA	Unidades Nacionales de Eurydice	Expertos consultados por las Unidades Nacionales
Países Bajos	Anneke Van Dorp	Drs. Gé Stoks (SLO)
Austria	Responsabilidad colectiva	Maria Felberbauer, Fritz Tiefenbrunner
Portugal	Ana Machado de Araújo, Maria Luisa Maia	Manuela Perdigão, Departamento do Ensino Básico; Anália Gomes, Departamento do Ensino Secundário, Maria de Lourdes Neto, Inafof
Finlandia	Petra Packalén	Kalevi Pohjala, Consejo Nacional de Educación
Suecia	Bodil Bergman	Catharina Wettergren
Reino Unido <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte</li> <li>• Escocia</li> </ul>	Sigrid Boyd Douglas Ansdell, Sue Morris	Isobel McGregor

<b>UNIÓN EUROPEA</b>	<b>Unidades Nacionales de Eurydice</b>	<b>Expertos consultados por las Unidades Nacionales</b>
<b>PAÍSES DE LA AELC/EEE</b>		
Islandia	Maria Gunnlaugsdóttir	
Liechtenstein	Hans Peter Walch	Hildegard Kaufmann
Noruega	Monika Kubosch Dahl	
<b>PAÍSES CANDIDATOS A LA UE</b>		
Bulgaria	Rossitza Velinova	Pvalina Stefanova
República Checa	Stanislava Broová	Pavel Cink
Estonia	Responsabilidad colectiva	Kristi Mere, Ülle Türk
Chipre	Dr Gregory Makrides, Athena Onoufriou	
Letonia	Aija Lejas-Sausas	Ilze Trapenciere
Lituania	Jolanta Spurgiene	Responsables del ministerio para secundaria inferior y superior y para la formación inicial y permanente de los profesores
Hungría	Zoltan Loboda	Expertos del Departamento de Educación Pública
Polonia	Anna Smoczyska (coordinadora)	Prof. Hanna Komorowska
Rumanía	Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu	Ecaterina Comisel, Dan Ioan Nasta
Eslovenia	Tatjana Plevnik	Berta Kogoj (Capítulo 5, Currículos de Lenguas Extranjeras), Zdravka Godunc (Co-revisión y estancias en el extranjero)
República de Eslovaquia	Marta Ivanova	PhDr. Danica Bakossova, Daniela Drobna



**RED EURYDICE**

**Responsable de la edición**  
 Unidad Europea de Eurydice  
 Rue d'Arlon 15  
 B-1050 Bruselas  
 Tel.: 32-2-238.30.11  
 Fax: 32-2-230.65.62  
**E-mail: [info@eurydice.org](mailto:info@eurydice.org)**  
**URL: <http://www.eurydice.org>**

**UNIDADES DE LA RED EURYDICE****Unión Europea****BÉLGICA/BELGIQUE/BELGIE**

Unité francophone d'Eurydice  
 Ministère de la Communauté française  
 Direction générale des Relations internationales  
 Bureau 6A/002  
 Boulevard Leopold II, 44  
 1080 Bruxelles

*Vlaamse Eurydice-Eenheid*  
 Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
 Departement Onderwijs  
 Afdeling Beleidscoördinatie  
 Hendrik Consciencegebouw  
 Toren C – 5de verd. – Lokaal 5C11  
 Emile Jaemainlaan 165  
 1210 Brussel

Ministerium der deutschsprachigen Gemeinschaft  
 Agentur Eurydice / Agentur für Europäische Programme  
 Quartum Centre  
 Hütte 79 / Bk 28  
 4700 Eupen

**DINAMARCA/DANMARK**

Eurydice's Informationskontor i Danmark  
 Institutionsstyrelsen  
 Undervisningsministeriet  
 Frederiksholms Kanal 25D  
 1220 København K

**REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA/BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND**

Eurydice – Informationsstelle beim  
 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft,  
 Forschung und Technologie  
 Heinemannstrasse 2  
 53175 Bonn

Eurydice – Informationsstelle der Länder  
 im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
 Lennéstrasse 6  
 53113 Bonn

**GRECIA/ELLADA**

Ministry of National Education  
 and Religious Affairs  
 Direction CEE – Section C  
 Eurydice Unit  
 Mitropoleos 15  
 10185 Athens

**ESPAÑA**

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
 CIDE – Centro de Investigación  
 y Documentación Educativa  
 Unidad de Eurydice  
 c/General Oraá 55  
 28006 Madrid

**FRANCIA/FRANCE**

Unité d'Eurydice  
 Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche  
 et  
 de la Technologie  
 Délégation aux Relations internationales et à la Co-  
 opération  
 Sous-Direction des Relations multilatérales  
 Bureau des Affaires européennes  
 Rue de Grenelle 110  
 75357 Paris

**IRLANDA/IRELAND**

Eurydice Unit  
 International Section  
 Department of Education and Science  
 Marlborough Street  
 Dublin 1

**ITALIA**

Ministero della Pubblica Istruzione  
Biblioteca di Documentazione Pedagogica  
Unità di Eurydice  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze

**LUXEMBURGO/LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaires  
Route de Longwy 280  
1940 Luxembourg

**PAÍSES BAJOS/NEDERLAND**

Eurydice Eenheid Nederland  
Afd. Informatiediensten D073  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen  
Postbus 25000 – Europaweg 4  
2700 LZ Zoetermeer

**AUSTRIA/ÖSTERREICH**

Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b  
Eurydice – Informationsstelle  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien

**PORTUGAL**

Unidade de Eurydice  
Ministério da Educação  
Departamento de Avaliação,  
Prospectiva e Planeamento (DAPP)  
Av. 24 de Julho 134  
1350 Lisboa

**Países de la AELC/EEE**

**ISLANDIA/ÍSLAND**

Ministry of Education, Science and Culture  
Division of Evaluation and Supervision  
Eurydice Unit  
Sölvhólgata 4  
150 Reykjavik

**LIECHTENSTEIN**

National Unit of Eurydice  
Schulamt  
Herrengasse 2  
9490 Vaduz

**FINLANDIA/SUOMI / FINLAND**

Eurydice Finland  
National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki

**SUECIA/SVERIGE**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
Drottningatan 16  
10333 Stockholm

**REINO UNIDO/UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland  
International Relations Branch  
Scottish Office Education and Industry Department  
Floor 2 Area B Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ

**NORUEGA/NORGE**

Royal Norwegian Ministry of Education,  
Research and Church Affairs  
Eurydice Unit  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo

**Países candidatos a la UE****BULGARIA/BALGARIJA**

Eurydice Unit  
International Relations Department  
Ministry of Education, Science and Technology  
2A, Knjaz Dondukov Bld  
1000 Sofia

**REPÚBLICA CHECA/ČESKÁ REPUBLIKA**

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
Praha 1, 111 21

**ESTONIA/EESTI**

Eurydice Unit  
Estonian Ministry of Education  
9/11 Tonismägi St.  
5192 Tallinn

**CHIPRE/KYPROS**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Pedagogical Institute  
Latsia  
P.O. Box 12720  
2252 Nicosia

**LETONIA/LATVIJA**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
Department of Education and Strategy  
Valnu 2  
1050 Riga

**LITUANIA/LIETUVA**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
A. Volano 2/7  
2691 Vilnius

**HUNGRÍA/MAGYARORSZÁG**

Eurydice Unit  
Ministry of Education  
Szalay u. 10-14  
1054 Budapest

**POLONIA/POLSKA**

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education  
System  
Socrates Agency  
Al. Szucha 25  
00-918 Warszawa

**RUMANÍA/ROMÂNIA**

Eurydice Unit  
Socrates National Agency  
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor  
70626 Bucharest

**ESLOVENIA/SLOVENIJA**

Ministry of Education and Sport  
Eurydice Unit  
Zupanciceva 6  
1000 Ljubljana

**REPÚBLICA DE ESLOVAQUIA/SLOVENSKÁ REPUBLIKA**

Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú  
spoluprácu  
Slovak Academic Association for International Co-  
operation  
Eurydice Unit  
Staré grunty 52  
842 44 Bratislava





ISBN 84-369-3537-1



## **EURYDICE**, red europea de información en educación

La red **EURYDICE** genera información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. Asimismo, **EURYDICE** funciona como un observatorio, resaltando tanto los rasgos comunes como la diversidad de los sistemas educativos.

Trabajando al servicio de los responsables de la política educativa y del mundo de la educación, **EURYDICE** elabora y publica:

- análisis descriptivos regularmente actualizados de la organización de los sistemas educativos;
- estudios comparativos sobre temas específicos de interés para Europa;
- indicadores de los diferentes niveles educativos, desde la Educación Preescolar hasta la Educación Superior.

**EURYDICE** dispone de su propia base de datos, **EURYBASE**, que constituye una fuente de información detallada sobre los sistemas educativos europeos.

Mediante la difusión de los resultados de su trabajo, **EURYDICE** favorece la comprensión de estos sistemas y de su problemática.

Creada en 1980, **EURYDICE** forma parte de Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. La red está formada por las Unidades Nacionales y la Unidad Europea. Las Unidades Nacionales dependen de los Ministerios de Educación de 30 países: 15 Estados Miembros de la UE, los tres países de la AELC/EEE, diez países de Europa central y oriental, Chipre y Malta. Estas Unidades proporcionan y contrastan la información necesaria para mantener la actividad de la red. La Unidad Europea, creada por iniciativa de la Comisión Europea y con sede en Bruselas, es responsable de la gestión de la red, de la coordinación de sus actividades, de la elaboración de los estudios comparativos y de la creación y administración de la base de datos.

**EURYDICE en Internet: <http://www.eurydice.org>**