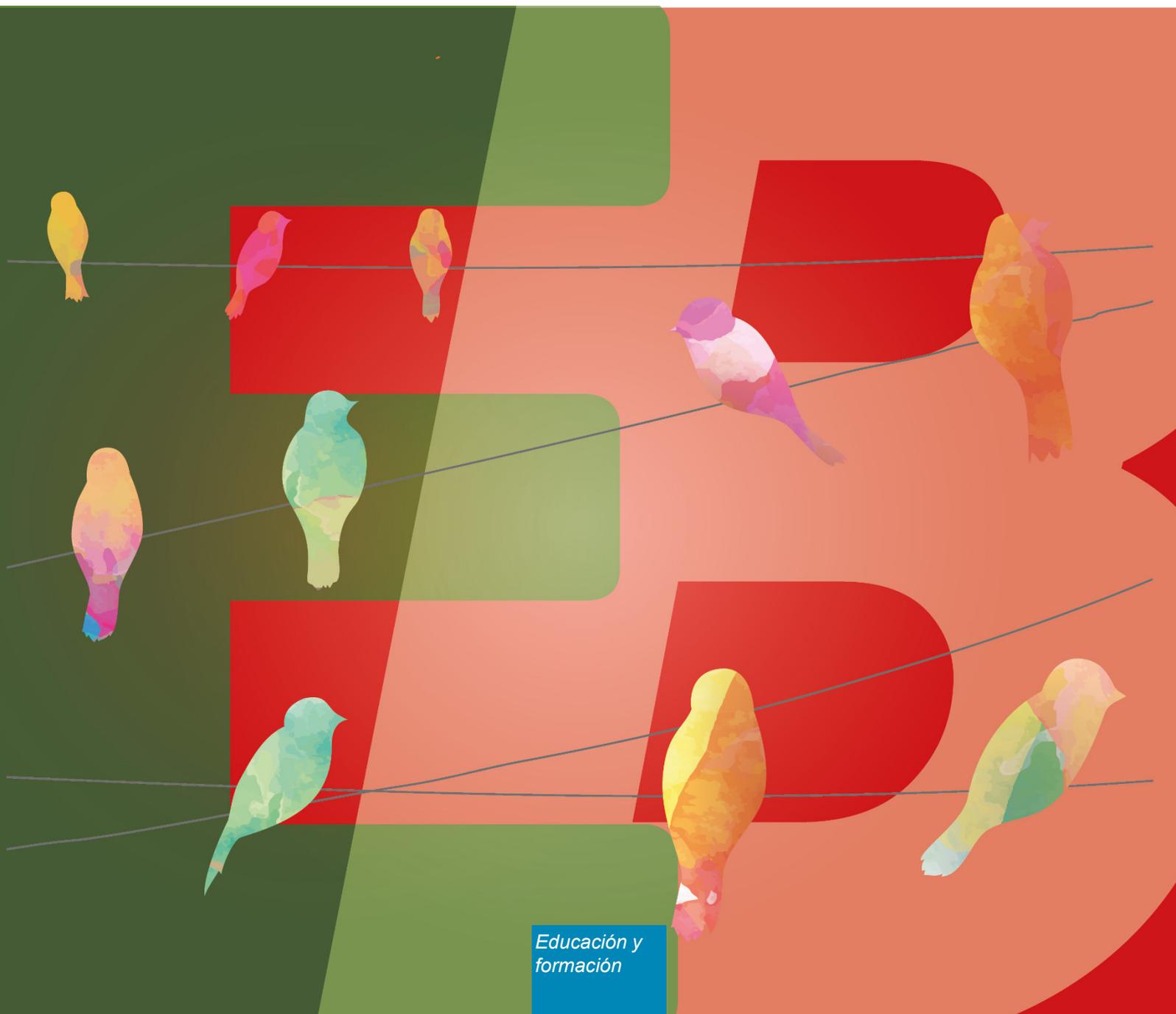


Resumen de *Eurydice*

Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa





Resumen de Eurydice

Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa Edición 2017

Este resumen ejecutivo explica sucintamente los principales contenidos del informe *Datos clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* publicado por Eurydice en mayo de 2017, elaborado y redactado bajo los auspicios de la Comisión Europea. Los datos se complementan con información procedente de otras fuentes, como informes externos seleccionados y un programa de talleres de expertos y actividades de aprendizaje entre iguales desarrollado por la Comisión Europea.

Autores de la EACEA

Nathalie Baidak (coordinadora)

Marie-Pascale Balcon

Akvile Motiejunaite

Diseño y maquetación

Patrice Brel

Contactos

Wim Vansteenkiste

Comunicaciones y Publicaciones

Tel: +32 2 299 50 58

Traducción

José Ángel Sisqués Artigas

El presente documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Política Educativa y de Juventud).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Resumen de Eurydice. Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

| | | | |
|-------|-------------------|-------------------------|---------------------|
| PDF | EC-04-17-760-DE-N | ISBN: 978-92-9492-669-2 | doi: 10.2797/446885 |
| papel | | ISBN: 978-92-9492-587-9 | doi: 10.2797/456818 |

Texto finalizado en octubre de 2017.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2017.

Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Portada: 123RF/Kitsana Baitoey.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Análisis de Política Educativa y de Juventud
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
BE-1049 Brussels
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Portal en Internet: <http://ec.europa.eu/eurydice>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro Nacional de Innovación e
Investigación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al
Ciudadano, Documentación y
Publicaciones

NIPO: 030-18-207-3 línea

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Maqueta: Edi.com

¿POR QUÉ DEBEN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS REFORZAR LA ENSEÑANZA DE LENGUAS?

La diversidad lingüística forma parte del ADN de Europa, pues engloba no solo las lenguas oficiales de los Estados miembros, sino también las de ámbito regional y/o minoritario que se hablan desde hace siglos en el territorio europeo, por no mencionar aquellas aportadas por las diversas oleadas de inmigrantes. Esto hace que aprender varias lenguas sea una necesidad para muchas personas y represente una oportunidad para todos.

Las sociedades abiertas, diversas, democráticas y prósperas necesitan políticas educativas ambiciosas en relación con las lenguas extranjeras.

Desde su creación, el respeto por la diversidad lingüística constituye un principio clave de la Unión Europea, tal como refleja su ley más fundamental, el Tratado de la Unión Europea. En educación, este principio esencial ha servido de pauta para el desarrollo de muchas políticas y acciones comunitarias encaminadas a promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En este sentido, las Conclusiones de la reunión del Consejo de Europa celebrada en Barcelona en 2002 pueden considerarse el punto de partida de muchos de los avances normativos de la UE de los últimos quince años. En estas Conclusiones, los jefes de Estado y de Gobierno solicitaron la adopción de nuevas medidas para “mejorar el dominio de las competencias básicas, especialmente mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas” y con vistas a la creación de un indicador de competencia lingüística (Consejo de la Unión Europea 2002b, p. 19). En 2012, la publicación de los resultados del Estudio Europeo de Competencia Lingüística supuso otro hito significativo en la cooperación europea dirigida a promover una enseñanza y aprendizaje eficiente de las lenguas extranjeras.

Los argumentos en apoyo de políticas educativas ambiciosas en materia de lenguas extranjeras son abundantes y han sido expuestos en diversos documentos políticos de la Comisión ⁽¹⁾. A nivel individual, aprender idiomas abre oportunidades personales y profesionales, especialmente a la vista de la libertad de movimientos que garantiza la ciudadanía europea. A nivel social, fomenta la conciencia cultural, la comprensión mutua y la cohesión social. A nivel empresarial, los trabajadores que disponen de competencias lingüísticas e interculturales son un recurso vital para el éxito de las compañías y su crecimiento en los mercados globales. En resumen, es esencial el desarrollo de competencias en más de una lengua para poder mantener sociedades abiertas, diversas, democráticas y prósperas en Europa. La falta de ambición a este respecto puede tener consecuencias muy negativas tanto desde un punto de vista democrático como económico, y poner en peligro los valores y principios esenciales de la Unión Europea.

⁽¹⁾ “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido” (COM (2008) 566 final);
“Competencias lingüísticas para la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento” (SWD (2012) 372 final).

Definición de “lengua extranjera” utilizada en los informes de Eurydice:

Es aquella lengua denominada “extranjera” en el currículo establecido por la administración educativa central (o de nivel superior). Esta definición se circunscribe al ámbito educativo y no guarda relación con el estatus político de la lengua. Por tanto, algunas lenguas consideradas regionales o minoritarias desde un punto de vista político pueden figurar en el currículo como lenguas extranjeras. Del mismo modo, algunas lenguas clásicas pueden tener la consideración de lenguas extranjeras en determinados currículos, mientras que en otros se emplea la expresión “lenguas modernas” para distinguir claramente las lenguas vivas de las clásicas. Por otra parte, también se usa la expresión “primera lengua” para describir la lengua de escolarización, denominándose el resto de lenguas como “segundas” o “terceras” lenguas, algo que sucede con frecuencia en los países que tienen más de una lengua estatal.

El presente Resumen de Eurydice parte del informe *Datos clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2017* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017) ⁽²⁾, que ofrece un amplio abanico de datos sobre políticas aplicadas por los centros escolares en los sistemas educativos europeos. Se resumen las principales conclusiones del informe, relacionándolas con trabajos de investigación y documentos políticos recientes de la UE. Su objetivo es elevar el conocimiento de los responsables políticos sobre las últimas novedades en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y ayudarles a realizar nuevas propuestas que permitan hacer frente a los retos actuales. Este Resumen se estructura en torno a cinco temas clave a escala nacional y comunitaria:

- Las Conclusiones del Consejo Europeo sobre enseñanza de lenguas extranjeras, el denominado “objetivo de Barcelona”.
- El abanico de lenguas extranjeras que aprenden los alumnos.
- La calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, con atención especial al profesorado y sus visitas al extranjero con fines profesionales y al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) como enfoque de enseñanza.
- El nivel mínimo de competencia exigido en relación con las lenguas extranjeras.
- Las medidas de apoyo lingüístico aplicadas para facilitar la integración de los alumnos inmigrantes recién incorporados.

⁽²⁾ El informe puede consultarse aquí:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf

EL OBJETIVO DE BARCELONA

El aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana es el ambicioso objetivo que en ocasiones se conoce como “objetivo de Barcelona”.

Es idea comúnmente compartida entre los padres y educadores de toda Europa que para lograr un alto nivel de competencia en una lengua extranjera es conveniente iniciar su aprendizaje a una edad temprana. Los padres anhelan poder ofrecer a sus hijos la posibilidad de comenzar a aprender lenguas desde muy jóvenes, algo que ellos no pudieron hacer (Celaya, 2012). Como hemos visto, este punto de vista fue también adoptado por los jefes de Estado y de Gobierno reunidos en el Consejo Europeo de Barcelona en 2002, con la especificación de que esto debía aplicarse a “dos lenguas extranjeras al menos” (Consejo de la Unión Europea, 2002b).

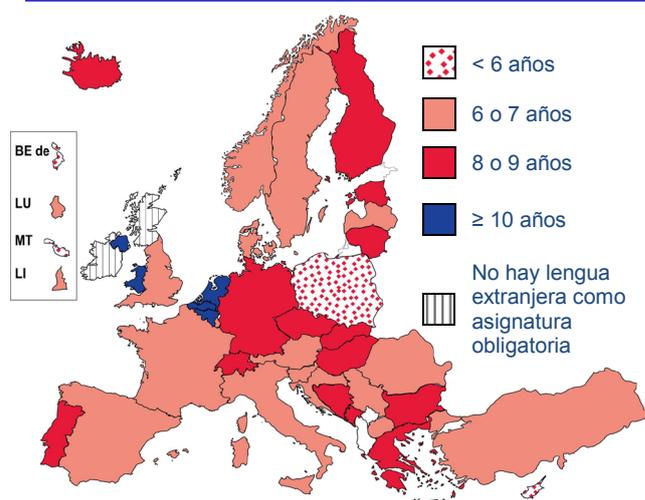
Primera lengua extranjera desde una edad temprana

En los primeros años del siglo XXI, la enseñanza de dos lenguas desde una edad muy temprana distaba mucho de ser una realidad en la mayoría de los países europeos. De hecho, hace 15 años los alumnos comenzaban a estudiar su primera lengua extranjera como asignatura obligatoria entre los 9 y los 11 años en la mayor parte de los países (Eurydice, 2000). En 2016, la imagen es notablemente diferente. En la mayoría de los países, el aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras comienza antes de los ocho años, es decir, al iniciarse la educación primaria, y en algunos países incluso en educación infantil. Chipre y Polonia han introducido recientemente una reforma que hace obligatorio el estudio de lengua extranjera para todos los niños de educación infantil.

Los alumnos comienzan a aprender su primera lengua extranjera antes de los ocho años en la mayoría de los países.

Los datos estadísticos de los que se dispone reflejan esta tendencia. En 2005, en el conjunto de la UE, el porcentaje de alumnos matriculados en primaria que aprendían al menos una lengua extranjera era del 67,3%; en 2014, se había elevado hasta el 83,8%. Este aumento de 16,5 puntos porcentuales se puede explicar básicamente por la disminución de la edad en que el estudio de una lengua extranjera adquiere carácter obligatorio para todo el alumnado de educación primaria.

Gráfico 1: Edad a la que se inicia el estudio de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2015/16



Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2017, p. 30).

Fuente: Eurydice.

Estudio monográfico: Polonia – Introducción de la obligatoriedad del estudio de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana

En los últimos años, Polonia ha realizado una serie de reformas en la enseñanza de lenguas extranjeras que han conducido a la adopción de cambios sustanciales en lo relativo al momento de inicio, la duración y los destinatarios de dicha enseñanza. La edad de inicio se redujo por primera vez en 2008 desde el curso 4 (niños de 10 años de edad) hasta el curso 1 (niños de 7 años). Posteriormente, en 2014, se introdujo la obligatoriedad de estudiar lenguas extranjeras en educación infantil. También la posición de la segunda lengua extranjera en el currículo fue objeto de reformas: pasó en 2008 de ser una materia obligatoria solo para los alumnos de educación secundaria superior general a adquirir carácter obligatorio para todos los alumnos de educación secundaria inferior. Además, en los últimos años se han introducido principios docentes y organizativos esenciales, como:

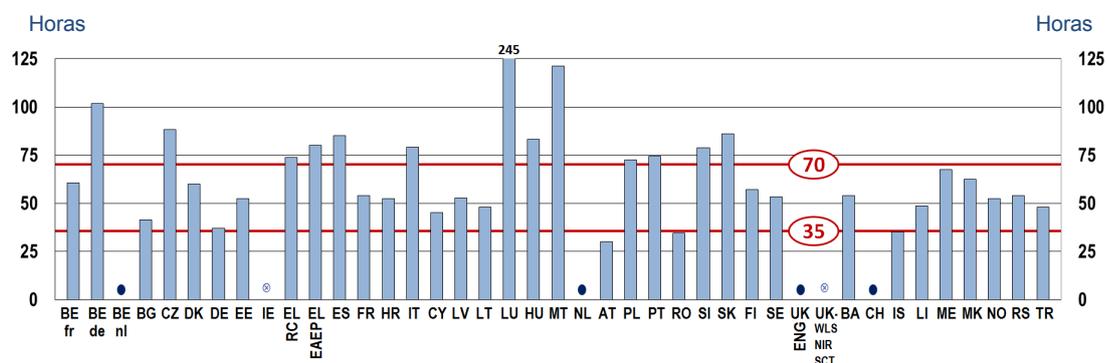
- la libertad de elección de las lenguas que se estudian
- la continuidad de la primera lengua estudiada
- cierta flexibilidad en la distribución del tiempo de enseñanza de lenguas extranjeras por parte de los centros educativos
- la libertad de elección de los métodos de enseñanza
- el uso de resultados de aprendizaje estandarizados y definidos
- oportunidades para el aprendizaje de lenguas extranjeras como optativas y para beneficiarse del AICLE

El inicio del estudio de una lengua extranjera a una edad temprana es solo uno de los aspectos del aprendizaje eficaz de lenguas. Otros factores, como la calidad del aprendizaje (y especialmente el contacto con hablantes nativos) y la exposición acumulada a las lenguas aprendidas, son de crucial importancia para conseguir un dominio de las mismas (Muñoz, 2014). La Red Eurydice ha recogido datos de la duración, en años, del estudio obligatorio de lenguas extranjeras y del tiempo dedicado a esta actividad. Estos datos son útiles para elaborar una imagen más completa de la exposición de los alumnos a las lenguas extranjeras en entornos educativos.

En educación primaria, el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras como materia obligatoria sigue siendo bastante escaso. El gráfico 2 muestra la intensidad con la que se enseña a los alumnos de educación primaria la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria. En la mayoría de los países, el número de horas anuales dedicadas a su enseñanza varía entre 35 y 70, lo cual se corresponde a grandes rasgos con un número de entre una o dos horas semanales, basándose en el promedio de 34 semanas que, por ejemplo, los alumnos de 4º curso pasan en el centro. Sin embargo, en Luxemburgo la situación es muy diferente: el luxemburgués es la primera lengua de la población nativa y, por tanto, se usa en educación infantil; sin embargo, en los primeros años de primaria todos los alumnos comienzan a aprender alemán, una de las tres lenguas nacionales. Esta lengua se convierte rápidamente en la lengua de enseñanza, exigiéndose que los alumnos alcancen un alto nivel de competencia, lo cual explica el número excepcionalmente alto de horas en que se imparte.

El tiempo dedicado a la enseñanza de la primera lengua extranjera es bastante escaso en educación primaria: un promedio de entre una y dos horas semanales.

Gráfico 2: Número mínimo de horas recomendado por año como promedio para la enseñanza de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria en educación primaria, 2015/16



● Asignatura obligatoria con flexibilidad de asignación horaria ⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias

Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 108 y 111).

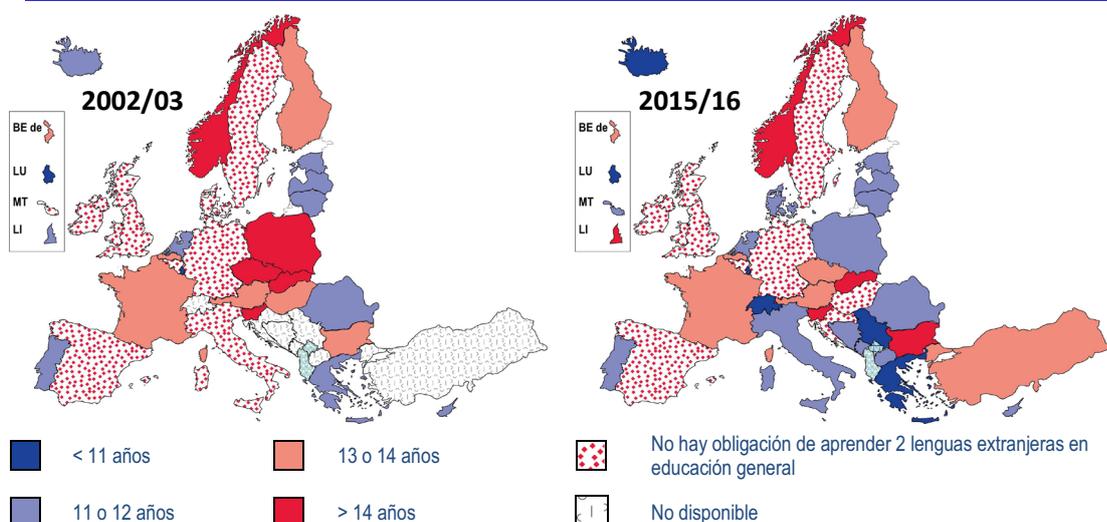
Fuente: Eurydice.

La segunda lengua extranjera desde una edad temprana

El objetivo de Barcelona no solo hace referencia al inicio temprano del aprendizaje de lenguas extranjeras; también indica el número mínimo de lenguas extranjeras que los alumnos deben comenzar a aprender. En condiciones ideales, todos los estudiantes europeos deberían aprender dos o más lenguas además de su primera lengua.

En 2016, en la mayoría de los países, todo el alumnado debe estudiar una segunda lengua extranjera antes del final de la educación obligatoria. En muchos este aprendizaje se inicia al final de primaria o al principio de secundaria. Los datos de Eurydice muestran que, desde 2003, algunos países han introducido reformas, bien para hacer obligatoria esta segunda lengua, y/o para reducir la edad de inicio de la misma. Sin embargo, las reformas introducidas en esta área no tienen tanto alcance como en el caso de la primera lengua extranjera.

Gráfico 3: Edad de inicio del estudio de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2002/03 y 2015/16



Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 35).

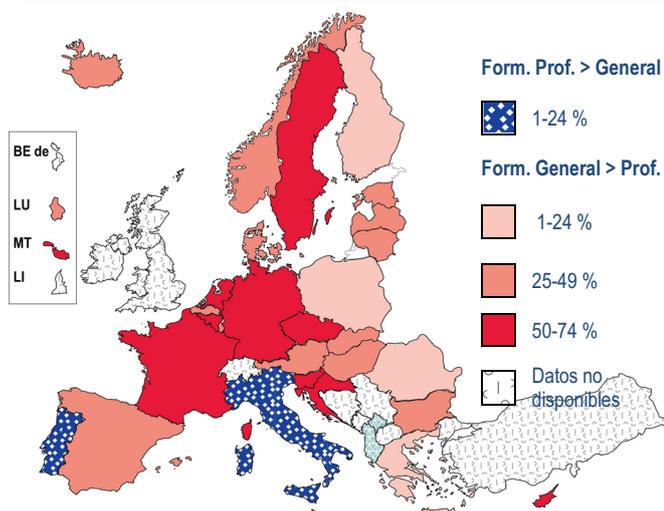
Fuente: Eurydice.

En cuatro países, el aprendizaje de dos lenguas simultáneamente ha pasado de no ser obligatorio a serlo para todo el alumnado. En Dinamarca, Italia y Malta, todos los alumnos están obligados actualmente a aprender una segunda lengua extranjera desde los 11 años. Sin embargo, esta obligación desaparece al acceder a la educación secundaria superior. En Turquía, la segunda lengua extranjera adquiere carácter obligatorio para todos los alumnos de 14 años cuando inician la educación secundaria superior general.

Tres países han adoptado reformas que han recortado sustancialmente la edad de inicio de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria. En la República Checa, Francia y Polonia, todos los alumnos deben comenzar a estudiar una segunda lengua extranjera en los primeros años de educación secundaria inferior; anteriormente, esta obligación se aplicaba principalmente al alumnado de educación secundaria superior. En el año de referencia 2016, en un pequeño grupo de países, los niños comienzan a estudiar obligatoriamente una segunda lengua antes de la edad de 11 años: en Grecia, Suiza, Islandia y Serbia comienzan a los 10; en Luxemburgo, a los 7.

En algunos países, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera no es una obligación para todo el alumnado sino un derecho. En otras palabras, todos los centros escolares del país deben ofrecer una segunda lengua en el currículo, pero los alumnos son libres de cursarla o no. Esta situación se da en todos los cursos de educación secundaria inferior en España, Croacia, Eslovenia, Suecia y Noruega. Las estadísticas muestran que, en España, Croacia y Eslovenia, en torno a la mitad de los alumnos de educación secundaria inferior estudian al menos dos lenguas extranjeras. En Suecia y Noruega, este porcentaje es del 77,9% y el 71,9%, respectivamente.

Gráfico 4: Diferencia porcentual entre el alumnado de formación profesional y de educación general que aprende dos lenguas extranjeras, CINE 3, 2014



Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2017, Capítulo C).

Fuente: Eurostat.

más en educación secundaria superior es inferior (o significativamente inferior) a la de los alumnos de educación general (véase el gráfico 4). En Italia, la proporción de alumnos matriculados en programas de formación profesional en los que estudiar dos lenguas es obligatorio es muy superior a la de los alumnos de educación general en programas que contemplan esa misma obligación. En el conjunto de la UE, la tasa de participación en el aprendizaje de dos lenguas extranjeras es del 34,5% en formación profesional, frente al 51,2% en educación general.

La anterior descripción hace referencia principalmente a la educación secundaria inferior. En secundaria superior, la posición de las lenguas extranjeras en el currículo varía enormemente en función del tipo de educación de que se trate (educación general o formación profesional). De hecho, en la mayoría de los países, al finalizar la educación secundaria los alumnos de formación profesional habrán dedicado menos años al aprendizaje de lenguas extranjeras que sus compañeros de educación general. En todos los países excepto Italia (24,4%) y Portugal (1,8%), la tasa de participación de los alumnos de formación profesional en el aprendizaje de dos lenguas o

El porcentaje de alumnos que estudia dos lenguas extranjeras es sustancialmente inferior en formación profesional que en educación general.

LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS

El inglés es una asignatura obligatoria en 18 sistemas educativos.

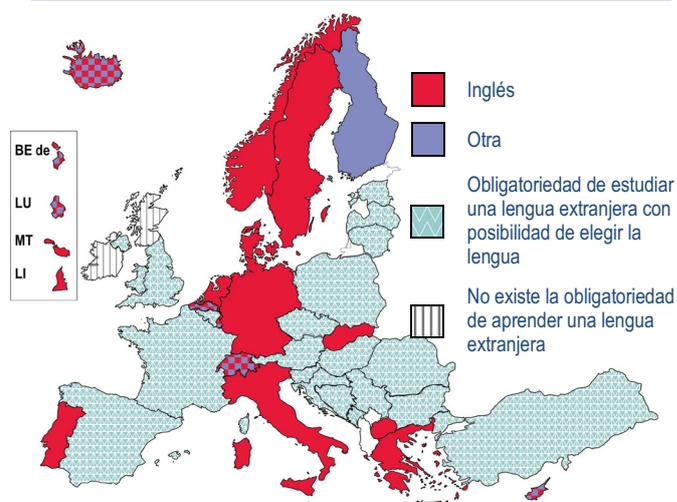
Las directrices de la UE no especifican qué lenguas extranjeras deben estudiar los alumnos, algo que sí sucede a nivel nacional en algunos países. En 18 sistemas educativos, el inglés es una lengua obligatoria que todos los alumnos deben aprender en algún momento durante su educación obligatoria. En la mayoría de estos sistemas educativos esta no es una política novedosa, puesto que la obligación existía ya en 2002/03. Solo cuatro países han realizado reformas para introducir la obligatoriedad del estudio del inglés desde entonces: Portugal y Eslovaquia, en 2013/14 y 2011/12, respectivamente; y Bélgica (Comunidad germanófona) e Italia unos años antes.

En aquellos casos en que es obligatorio el estudio de una lengua distinta al inglés, suele tratarse de una de las lenguas oficiales del Estado. El francés es una de las lenguas estatales de Bélgica y su estudio es obligatorio en las Comunidades germanófona y flamenca. Igualmente, en Luxemburgo, el francés y el alemán, dos de las tres lenguas estatales, son asignaturas obligatorias para los alumnos. En Finlandia, el sueco es obligatorio en los centros en que la lengua de escolarización es el finés, mientras que el finés lo es en aquellos en que la lengua de escolarización es el sueco. En Suiza, dependiendo del cantón, son obligatorios el alemán, el francés, el italiano o el romanche, las cuatro lenguas estatales del país. Solo dos países consideran obligatorias para el alumnado lenguas distintas al inglés o las lenguas oficiales: el danés en Islandia y el francés en Chipre.

Sin embargo, la tasa de participación en el aprendizaje del inglés no varía mucho entre aquellos países en que esta lengua se considera obligatoria y aquellos en que existe libertad para elegir las lenguas que se desea estudiar. De hecho, en casi todos los países estudia inglés al menos el 90% del alumnado de educación secundaria inferior.

En la mayoría de los países, las administraciones educativas de rango superior ofrecen listas de lenguas entre las que los centros pueden elegir para incluir en su currículo. Lo más habitual es que el número de lenguas que se ofrece en los centros oscile entre siete

Gráfico 5: Obligación de aprender lenguas extranjeras durante la educación obligatoria, 2015/16

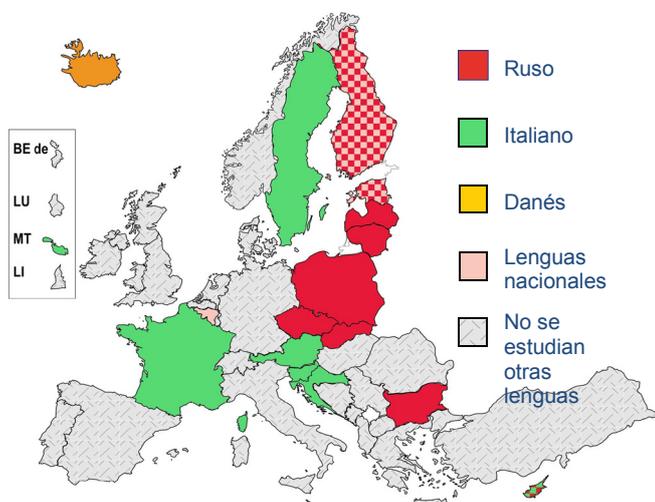


Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2017, p. 44).

Fuente: Eurydice.

y diez. Habitualmente, cuanto más alto es el nivel educativo, mayor es la diversidad de la lista. En algunos países como Francia, por ejemplo, el espectro de lenguas entre las que escoger es potencialmente muy amplio, puesto que numerosas lenguas regionales, como el euskera y el bretón, pueden recogerse en el currículo como "lenguas extranjeras". Esta mayor variedad es ciertamente una condición para la existencia de mayor diversidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero no es el único factor determinante. Tal como se observa claramente en el gráfico 6, en educación secundaria superior general, donde el abanico de lenguas extranjeras es habitualmente superior, el porcentaje de alumnos que aprenden lenguas distintas a las de alcance mundial es muy bajo en toda Europa.

Gráfico 6: Lenguas extranjeras distintas al inglés, francés, alemán y español estudiadas por un mínimo del 5% del alumnado en educación secundaria superior general (CINE 3), 2013/14



Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2017, Capítulo C).

Fuente: Eurostat.

En 2008, a solicitud de la Comisión Europea, un grupo de intelectuales de alto nivel, presidido por Amin Maalouf, realizó propuestas ambiciosas para abordar la cuestión de la diversidad lingüística en Europa (Comisión Europea, 2008). Debía alentarse a todos los ciudadanos europeos a estudiar, durante toda su vida, una lengua que se convirtiera en una segunda lengua materna (una "lengua adoptiva personal"). Esta lengua se estudiaría además de una lengua de comunicación internacional. Por ejemplo, para los europeos, podía ser la lengua nacional de uno de sus países vecinos, la lengua de sus padres/antepasados o, en el caso de los que tuvieran que desplazarse al extranjero, la lengua del país de acogida. Los inmigrantes con una lengua materna no europea adoptarían de forma natural como lengua adoptiva personal la de su nuevo país de acogida.

En la mayoría de los países, menos del 5% del alumnado estudia lenguas distintas al inglés, el francés, el alemán y el español.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La edad de inicio del estudio obligatorio de lenguas extranjeras (designadas como tales en el currículo o no) y el tiempo de enseñanza dedicado a ellas son temas estructurales importantes sobre los que deben adoptarse decisiones. Sin embargo, por sí mismos no garantizan la calidad de la enseñanza o un alto nivel de competencia de los alumnos que las estudian. La existencia de métodos de enseñanza eficaces, la calidad de la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo son factores clave para lograr que la experiencia de aprendizaje de los alumnos sea un éxito. Ofrecer información comparable en estas áreas es difícil porque, en muchos países, las instituciones de formación del profesorado disfrutan de un gran nivel de autonomía, al igual que los propios profesores en la elección de su enfoque de enseñanza. Un estudio empírico realizado tanto entre Estados miembros de la UE como en otros países, como es el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (Comisión Europea, 2012), o el informe TALIS (OCDE) ⁽³⁾, pueden arrojar luz sobre la variedad de prácticas existentes en Europa.

Este apartado se estudian las políticas educativas relacionadas con dos aspectos muy específicos que favorecen la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras: las visitas al extranjero por parte del profesorado con fines profesionales y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) como enfoque docente.

Visitas al extranjero del profesorado de lenguas extranjeras

Pasar tiempo en un país en el que se habla la lengua que imparten permite a los profesores obtener un conocimiento de la "cultura cotidiana" de ese país.

El estudio ELLiE (*Early Language Learning in Europe*), publicado en 2011, ofrece recomendaciones útiles basadas en investigaciones con vistas a la mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos, particularmente en la etapa de primaria (British Council, 2011). El estudio reconoce la existencia de una tendencia, en muchos países, a iniciar el aprendizaje de lenguas a una edad más temprana, e intenta identificar las políticas necesarias para apoyar este cambio y convertirlo en un éxito. Una de las recomendaciones clave del informe ELLiE consiste en garantizar que los profesores tengan las competencias lingüísticas necesarias y conozcan los métodos de enseñanza aplicables a los más jóvenes, algo que se logra a través de una adecuada formación del profesorado tanto inicialmente como a través del desarrollo profesional continuo.

La competencia lingüística es, sin duda, una dimensión clave de las habilidades y conocimientos que debe poseer el profesor de lenguas extranjeras. Vold (2017) ha estudiado hasta qué punto los profesores se sienten preparados para enseñar su asignatura y ha concluido que la percepción de su propia competencia deriva de una combinación de estudios universitarios, experiencia docente y estancias en el extranjero. Las visitas a otros países desempeñan un papel importante en el desarrollo de las competencias lingüísticas orales del profesorado de lenguas extranjeras. Además, contribuyen a su conocimiento y comprensión de la "cultura cotidiana" del país en el que se habla la lengua en cuestión, frente al conocimiento de la "Cultura (con C mayúscula)" que se ofrece durante su formación inicial (Vold, 2017). En sus Conclusiones de 12 de

⁽³⁾ Véase: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

mayo de 2009, el Consejo de la Unión Europea subrayó la necesidad de ampliar gradualmente la movilidad transnacional, particularmente para el profesorado, con el “fin de que los periodos de aprendizaje en el extranjero (tanto en Europa como en el resto del mundo) sean la regla, no la excepción” (Consejo de la Unión Europea 2009, p. 3).

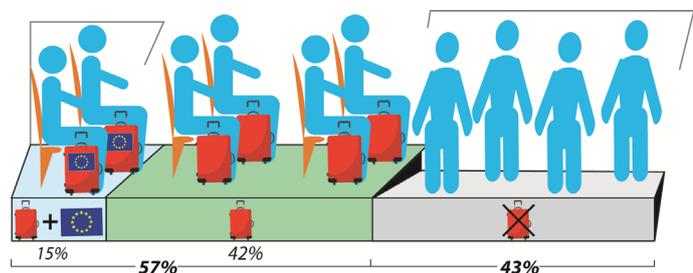
Los datos de Eurydice muestran que, de los 18 países que ofrecen recomendaciones sobre el contenido de la formación inicial del profesorado, solo tres (Francia, Austria y Reino Unido) recomiendan o exigen que los futuros profesores de lenguas extranjeras pasen un tiempo determinado en el país donde se habla la lengua que pretenden impartir antes de obtener su cualificación como docentes.

Estudio monográfico: Reino Unido (Escocia) – Requisitos relativos a estancias en el extranjero

Los candidatos a participar en cursos de formación inicial del profesorado (FIP) en lenguas extranjeras modernas deben cumplir diversos requisitos para acceder a los mismos, entre ellos, haber pasado cierto tiempo en un país en el que se habla la lengua que pretenden impartir. Se trata, por tanto, de un requisito previo al inicio del programa de FIP.

En el caso de la primera lengua extranjera, la estancia debe haber tenido una duración de seis meses. Los solicitantes deben haber vivido normalmente en el país en cuestión en bloques de al menos tres meses. En el caso de la segunda lengua extranjera, la duración debe haber sido de al menos tres meses, bien en un solo periodo o en bloques de al menos cuatro semanas. Mientras residen en el extranjero, deben haber participado plenamente de la lengua y cultura del país.

Gráfico 7: Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero con fines profesionales con el apoyo de un programa de movilidad transnacional, 2013



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013.

con fines profesionales (56,9%), frente al 19,6% en el caso de los profesores de otras asignaturas. Este porcentaje varía enormemente de un país a otro: algo más del 70% de los profesores de lengua extranjera afirma haberlo hecho en España e Islandia, mientras que la cifra desciende por debajo del 40% en Croacia (37,4%), Portugal (35,1%), Rumanía (30,0%) y Eslovaquia (39,6%). Debe observarse que, como promedio en los 19 países/regiones, el 26,1% de los profesores de lengua extranjera que viajaron al extranjero lo hicieron con financiación de un programa de la UE como Erasmus+.

El informe TALIS 2013 profundiza en las prácticas reales y ofrece datos sobre la proporción de profesores de lenguas extranjeras que han viajado al extranjero con fines profesionales (durante su formación inicial o estando ya en ejercicio). Como promedio, en los 19 países participantes en la encuesta, solo algo más de la mitad de los profesores de lenguas extranjeras de educación secundaria inferior manifiesta haber estado en el extranjero al menos una vez

Solo el 56,9% de los profesores de lenguas extranjeras de educación secundaria inferior comunican haber viajado al extranjero al menos una vez con fines profesionales.

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)

La comunicación de la Comisión “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Plan de Acción 2004-2006”, publicado en 2003, afirma que “el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), en el cual los alumnos aprenden una materia por medio de una lengua extranjera, constituye una aportación importante a los objetivos de aprendizaje de lenguas de la Unión” (Comisión Europea 2003, p. 8). En varios documentos de la UE se exponen argumentos favorables al AICLE ⁽⁴⁾, que se considera un método de enseñanza que puede ayudar a alentar a los jóvenes – especialmente aquellos que no obtienen unos resultados adecuados a través de la enseñanza convencional– a aprender lenguas y aumentar su autoconfianza. Esta metodología ofrece la posibilidad real de que los alumnos utilicen la lengua que aprenden en situaciones de comunicación sólida y significativa, lo cual constituye un principio básico del enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, el AICLE aumenta la exposición de los alumnos a la lengua que aprenden sin restar tiempo al currículo. Los documentos de la UE también destacan la necesidad de que se prepare adecuadamente al profesorado para este tipo de enseñanza –principalmente dotándole de las necesarias competencias en la lengua extranjera que emplea en el aula– y se ofrezcan materiales de enseñanza adecuados.

Solo en un puñado de países está disponible el AICLE en todos los centros en alguna etapa educativa.

El AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) según se define en los informes de Eurydice:

Se trata de un término general empleado para designar diferentes tipos de educación bilingüe o de inmersión. Abarca

- **la oferta en la que algunas o todas las materias no lingüísticas se imparten a través de una lengua designada como extranjera en el currículo;**
- **la oferta en la que algunas materias no lingüísticas se imparten a través de una lengua regional y/o minoritaria, de una lengua no territorial o de una lengua estatal (en los países que tienen más de una lengua del Estado). En este caso, las materias no lingüísticas siempre se imparten a través de dos lenguas.**

En casi todos los países hay algunos centros educativos que ofrecen AICLE. No existen datos internacionalmente comparables a escala europea sobre el alcance de este tipo de programa educativo en cada país. Sin embargo, está claro que no se encuentra muy difundido (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012), excepto en un puñado de países. La oferta de AICLE solo está disponible en todos los centros en alguna etapa educativa en Italia, Chipre, Luxemburgo, Austria, Malta y Liechtenstein.

⁽⁴⁾ Véase, por ejemplo: Comisión Europea, 2012. *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. [Online] Disponible en: https://iyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence%20=1; Comisión Europea, 2014. *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/clil-call_en.pdf.

Estudio monográfico: Italia – AICLE para todo el alumnado de educación secundaria superior

El AICLE se introdujo en todos los *Licei e Istituti Tecnici* (educación secundaria superior) en 2014/15 como parte de una reforma educativa integral. En la práctica, una materia no lingüística debe impartirse en lengua extranjera en el curso final de los *Licei e Istituti Tecnici*. En estos últimos, la asignatura debe elegirse entre las áreas especializadas. En los últimos tres años de *Licei linguistici* debe impartirse dos materias no lingüísticas a través de dos lenguas extranjeras diferentes.

El Ministerio de Educación ha definido las competencias y cualificaciones que necesitan los profesores para impartir clases a través del AICLE. Afectan a las lenguas que se pretende impartir y a las materias no lingüísticas y hacen referencia también a temas relacionados con la metodología y los enfoques de enseñanza. En particular, los profesores de AICLE tienen que poseer un nivel C1 de competencia en la escala definida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Para ayudar a los potenciales profesores de AICLE a adquirir los conocimientos y competencias correspondientes, las administraciones educativas están financiando actividades específicas de desarrollo profesional continuo. Por ejemplo, en 2016, en el contexto de una nueva reforma educativa, se lanzó un Plan Nacional de Formación del Profesorado que contempla la existencia de una gama amplia de programas de formación en metodología AICLE y que incluye también al profesorado de primaria, secundaria inferior y formación profesional.

La aplicación del AICLE varía considerablemente de un centro a otro en toda Europa. Tal como han señalado Hüttner y Smit (2014), el AICLE se nutre de las metodologías docentes locales y, más generalmente, de las características y el contexto educativo en el que tiene lugar. Por tanto, cualquier evaluación de su aplicación debe prestar atenta consideración a las especificidades de cada experiencia, incluidos los factores relacionados con el sistema educativo (como la división temprana en itinerarios educativos, etc.) o a cómo se ofrece el AICLE a escala local (asignaturas no lingüísticas impartidas por medio del AICLE, cómo se enfocan las lenguas y contenidos, etc.).

Existe normativa sobre las cualificaciones específicas necesarias para impartir AICLE en la mayoría de los países que ofrecen estos programas educativos. Habitualmente, esta normativa regula la situación del profesorado que no está cualificado específicamente para impartir lengua extranjera y hace referencia al conocimiento de la(s) lengua(s) a la(s) que se aplica el programa. Los profesores deben poseer una titulación académica en la lengua de destino –junto a la titulación correspondiente a la materia que pretenden impartir– o presentar pruebas de que poseen conocimientos suficientes de la lengua en cuestión. El nivel mínimo de competencia en la lengua extranjera se determina con frecuencia siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2001). Generalmente, se corresponde, bien con el nivel B2 (“usuarios autónomos avanzados”), bien con el nivel C1 (“usuarios competentes con dominio operativo eficaz”). Además, las recomendaciones de carácter central también pueden hacer referencia a certificados/exámenes lingüísticos específicos, que se pueden emplear como prueba de poseer un conocimiento suficiente de la lengua correspondiente (por ejemplo, el Examen Estatal de Lenguas en Eslovaquia).

Toda evaluación del AICLE debe prestar atenta consideración a las características educativas y el contexto en el que se aplica.

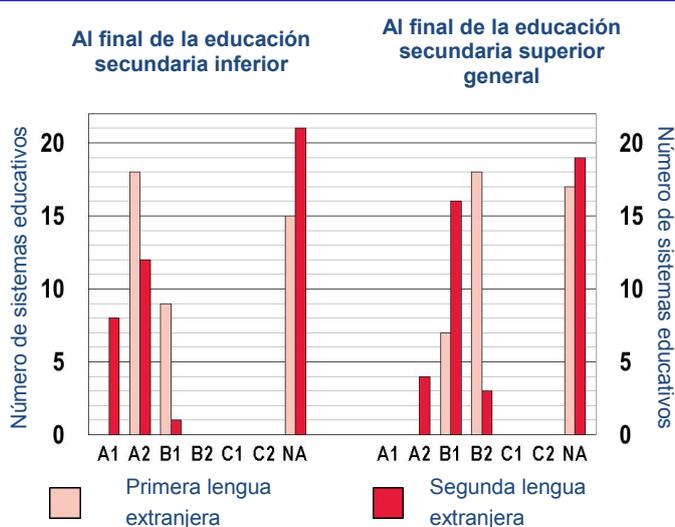
NIVELES DE COMPETENCIA PREVISTOS PARA LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Al final de la educación secundaria inferior, la mayoría de los países definen A2 o B1 como nivel mínimo de competencia para la primera lengua.

Los niveles de competencia que se desea alcanzar suelen determinarlos las administraciones educativas, que especifican los conocimientos y habilidades que deben poseer los alumnos al final del programa educativo. En la actualidad, dos tercios de los países europeos emplean el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) para establecer los niveles de competencia en lengua extranjera al final de la educación secundaria inferior y/o la educación secundaria superior general. Este marco de referencia ofrece una escala que permite la evaluación de los resultados del aprendizaje de lenguas extranjeras de una forma internacionalmente comparable. El MCERL describe seis niveles de competencia: A1 y A2 (usuarios básicos), B1 y B2 (usuarios autónomos), C1 y C2 (usuarios competentes). La escala se acompaña de un análisis detallado de los contextos, temas, tareas y propósitos comunicativos, y ofrece además descripciones graduales de las competencias de comunicación. Basado en investigaciones empíricas y en extensas consultas, este marco hace posible la comparación de pruebas y exámenes de naciones y lenguas diversas. Además, ofrece una base para el reconocimiento de las cualificaciones lingüísticas, facilitando así la movilidad educativa y profesional. En febrero de 2002, una Resolución del Consejo de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2002a) recomendó el uso del MCERL a la hora de arbitrar sistemas que permitan validar las competencias lingüísticas. En mayo de 2014, el Consejo reiteró esta recomendación, haciendo compatibles y comparables a escala europea las pruebas nacionales de evaluación de las competencias lingüísticas (Consejo de la Unión Europea, 2014).

Al comparar los niveles de competencia previstos para la primera y segunda lenguas extranjeras en el mismo punto de referencia, por lo general se presupone que la competencia de los alumnos será superior en la primera que en la segunda. Al final de la educación secundaria inferior, el nivel mínimo suele variar entre A2 ("plataforma") y B1 ("umbral") para la primera lengua; y entre A1 ("acceso") y A2 ("plataforma") para la segunda. Al final de la educación secundaria superior, la mayoría de los países establecen B2 ("avanzado") como nivel mínimo de competencia para la primera lengua extranjera y B1 ("umbral") para la segunda. Ninguno de los sistemas educativos europeos define el mínimo de competencia en los niveles de usuario avanzado o competente (C1 o C2).

Gráfico 8: Niveles mínimos de competencia esperados, de acuerdo con el MCERL, en la primera y segunda lenguas extranjeras al final de la educación secundaria inferior (CINE 2) y de la educación secundaria superior general (CINE 3), 2015/16



Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 123).

Fuente: Eurydice.

en el Gráfico 8, A2 es el nivel de competencia mínimo previsto en cualquier país europeo al final de educación secundaria inferior. Por lo que respecta a la segunda lengua extranjera, el 20% de los alumnos examinados no alcanzaron el nivel A1, el nivel de competencia mínimo previsto en cualquier país europeo.

Es cierto que estas comparaciones son muy rudimentarias, particularmente a la vista de la diferencia de los años de referencia y la necesidad de elaborar promedios a escala europea de los niveles de competencia (previstos) en las diferentes habilidades lingüísticas para todos los países participantes. Sin embargo, parecen indicar que el nivel de competencia real de los alumnos está claramente por debajo de lo previsto.

Todos los países aplican o han aplicado recientemente pruebas nacionales de lenguas extranjeras a algunos o a todos los estudiantes al menos en una ocasión durante la educación secundaria (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015). Sin embargo, resulta imposible emplear estas pruebas nacionales para comparar los resultados de los alumnos de toda Europa debido a la gran diversidad de estas pruebas (Comisión Europea, 2015). Por tanto, para realizar una comparación del nivel de competencia de los estudiantes europeos en lenguas extranjeras se requiere un (nuevo) estudio de la UE que ofrezca datos comparables en toda Europa. Este estudio ayudaría a supervisar el progreso de los alumnos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente teniendo en cuenta que muchos países han introducido recientemente reformas en esta área (véase el primer apartado del presente Resumen).

Los datos comparables más recientes a nivel europeo sobre el nivel real de competencia de los alumnos en lenguas extranjeras son de 2012 y proceden del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (Comisión Europea, 2012). En casi la totalidad de los 16 sistemas educativos que participaron en el estudio, los alumnos examinados se encontraban en el último curso de educación secundaria inferior. Por término medio, en el conjunto de los 16 sistemas educativos, el 42% de los alumnos examinados no alcanzaron el nivel A2 en la primera lengua extranjera. Tal como se observa

Una prueba realizada en 16 sistemas educativos demostró que, por término medio, el 42% de los alumnos no había alcanzado el nivel A2 en su primera lengua extranjera al finalizar la educación secundaria inferior.

MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO A LOS ALUMNOS INMIGRANTES

Europa es destino de inmigrantes desde hace mucho tiempo. En los últimos años, las guerras de los países vecinos han empujado a un número cada vez mayor de personas a buscar refugio en nuestro continente. Las trayectorias migratorias están bien documentadas y muestran un alto grado de diversidad y complejidad. De hecho, antes de alcanzar su destino final, es habitual que los niños se vean obligados a hacer escalas y asistir a la escuela en diversos países. (Le Pichon, 2016). Más allá de los esfuerzos coordinados a escala europea para hacer frente a este tema multidimensional, a nivel nacional los sistemas educativos se enfrentan a la responsabilidad y a la difícil labor de enseñar e integrar a los alumnos inmigrantes recién llegados.

Por lo general, estos estudiantes no tienen ningún conocimiento de la lengua de escolarización, lo cual supone una barrera importante a la educación y, en conjunto, a la integración en la sociedad de acogida. El Manual Europeo sobre la Integración (Comisión Europea 2010, p. 160) afirma: "Un conocimiento básico del idioma, la historia y las instituciones de la sociedad de acogida es indispensable para la integración; permitir a los inmigrantes adquirir ese conocimiento básico es esencial...". Aunque el presente Resumen de Eurydice se centra en la enseñanza de lenguas, y más concretamente de lenguas extranjeras, es extremadamente importante subrayar que el aprendizaje de la lengua, aunque crucial, es solo un aspecto de la integración: existen otros factores de carácter social, intercultural, psicológico y académico. En consecuencia, las medidas de apoyo a los inmigrantes recién llegados deben ser integrales y abarcar todas estas cuestiones ⁽⁵⁾.

Solo tres países recomiendan el examen de las destrezas lingüísticas de los todos los inmigrantes recién llegados.

Determinar los tipos de apoyo que necesitan los niños inmigrantes recién llegados es ciertamente el primer paso. En general, los centros educativos tienen libertad para determinar los procedimientos y métodos de evaluación que emplean para identificar las necesidades de los alumnos. En el área de las competencias lingüísticas, solo una minoría de los países ha elaborado directrices generales de apoyo a los centros en esta labor o para garantizar que todos los centros adopten prácticas similares. Tres de estos países (Letonia, Suecia y Noruega) recomiendan que se examinen las destrezas lingüísticas de todos los recién llegados.

Estudio monográfico: Suecia – Clases de iniciación a tiempo parcial y evaluación obligatoria de las competencias de los alumnos recién llegados

En enero de 2016, Suecia introdujo normativa importante para ayudar a los niños inmigrantes a mejorar su rendimiento escolar, que se había demostrado inferior al de sus compañeros de origen sueco. La normativa contempla el concepto de clases de iniciación a tiempo parcial y la evaluación obligatoria del conocimiento de los niños.

⁽⁵⁾ Véase el próximo informe de Eurydice sobre "La integración del alumnado inmigrante en los centros educativos en Europa" (título provisional).

Cada centro debe organizar una evaluación integral de todos los niños recién llegados. Esta evaluación diagnóstica, que recoge los conocimientos y competencias en diversas materias, tiene por objeto ayudar a decidir en qué curso debe integrarse el niño. Las habilidades lingüísticas forman parte de esta evaluación, que mide la competencia no solo en la lengua de escolarización, sino en la lengua materna del niño y en cualquier otra lengua que hable. Lo que se pretende con ello es desarrollar el plan de estudio más adecuado para cada caso.

Según esta normativa, los niños recién llegados pueden recibir clases de iniciación pero deben integrarse, al mismo tiempo, en una clase ordinaria, donde deben participar en la enseñanza habitual de acuerdo con su nivel de competencia. Tras un máximo de dos años, debe acogerse a los alumnos en clases ordinarias, ofreciéndoles apoyo educativo adicional si lo necesitan.

En Europa, los centros disfrutan de mucha autonomía en cuanto a la forma en que apoyan la integración de alumnos inmigrantes recién llegados. Sin embargo, en la mayoría de los países, las administraciones educativas de rango superior ofrecen recomendaciones sobre cómo debe producirse esta integración. Existen dos modelos principales: la integración directa en la educación ordinaria, acompañada de medidas de apoyo adicionales; y las clases preparatorias durante un tiempo limitado antes de acceder a la educación ordinaria. Estas clases preparatorias también pueden denominarse "introductorias", "de transición" o "de acogida".

Los alumnos inmigrantes recién llegados pueden recibir estas clases preparatorias en casi la mitad de los países que cuentan con recomendaciones de este tipo (es decir, en Bélgica, Alemania, Grecia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Austria, Rumanía, Suecia y Noruega). En algunos casos, las administraciones educativas realizan recomendaciones además sobre el tiempo que los alumnos pueden asistir a estas clases y el currículo que deben seguir. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francófona) es necesario dedicar 15 horas semanales a la lengua de escolarización (junto con historia y geografía) y no menos de 8 horas a la enseñanza de matemáticas y ciencias. Los informes nacionales muestran que los alumnos que asisten a estas clases preparatorias también pueden integrarse en la educación ordinaria para algunas materias que no exigen un nivel muy alto de competencia en la lengua de escolarización.

Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos europeos no colocan a los inmigrantes recién llegados en clases separadas, sino que los integran directamente en la educación ordinaria, proporcionándoles medidas adicionales de apoyo.

Con independencia del enfoque utilizado, los alumnos recién llegados deben poder contar con el apoyo necesario para responder a sus necesidades lingüísticas, cognitivas y sociales. Casi todos los países europeos ofrecen clases adicionales de la lengua de escolarización ya sea dentro o fuera del horario lectivo (véase el gráfico 9). Por ejemplo, en Francia, durante el primer año, los recién llegados asisten a clases intensivas de francés durante un mínimo de 9 sesiones por semana en educación primaria y 12 sesiones por semana en secundaria (cada sesión tiene una duración de 55 minutos).

Otras medidas de apoyo lingüístico adoptan formas diferentes dependiendo del país. La enseñanza individualizada o el uso de currículos personalizados también son medidas de apoyo habituales que son adoptadas por la mitad de los países. En Noruega, por ejemplo, todo el alumnado de primaria o secundaria cuya lengua materna no es el noruego o el sami tiene derecho a recibir "educación adaptada" en noruego hasta que tiene un conocimiento suficiente de la lengua para seguir el currículo ordinario.

La enseñanza individualizada o aplicación de currículos personalizados es una medida de apoyo a los alumnos inmigrantes que ha sido adoptada por la mitad de los países.

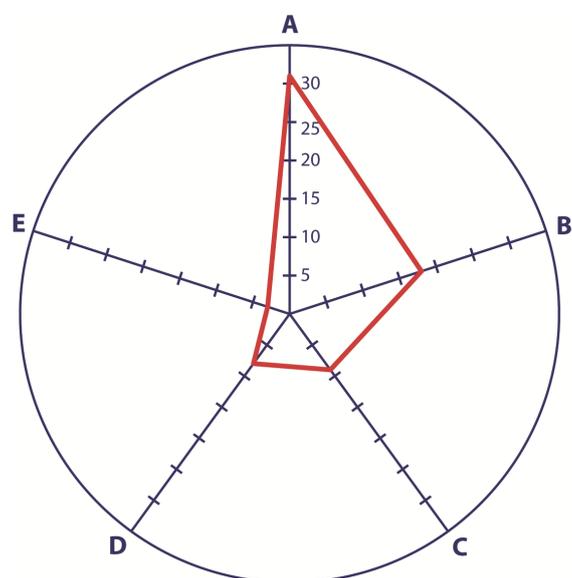
El empleo de profesores de apoyo es una opción recomendada por una minoría de los países en Europa. En algunos casos, estos profesores pueden compartir la lengua y cultura de los alumnos recién llegados y desempeñan el papel de mediadores en el aula y entre el centro y los padres, facilitando la comunicación y la cooperación con la familia.

El de la enseñanza en lengua materna es un tema sensible que plantea muchos problemas, particularmente de tipo organizativo, ante la dificultad que tienen las administraciones locales de tamaño pequeño o mediano para ofrecerla en más de 30 lenguas. Aquellos que defienden este tipo de medidas subrayan el impacto positivo que tienen sobre la capacidad de los alumnos de aprender la lengua de escolarización y sobre sus destrezas cognitivas en general (Comisión Europea, 2016). La UNESCO aboga por la enseñanza en lengua materna en educación infantil y primaria desde 1953 ⁽⁶⁾. Sin embargo, este tipo de apoyo se ofrece actualmente en solo ocho países (República Checa, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Suiza, Noruega y Turquía). Un grupo todavía más limitado de países (Alemania, Suecia y Noruega) ofrece enseñanza bilingüe de asignaturas (la lengua materna más la de escolarización).

Nueve países ofrecen a los alumnos inmigrantes enseñanza en lengua materna o enseñanza bilingüe de asignaturas.

Independientemente del modelo elegido (clases preparatorias o la integración directa) o de las medidas lingüísticas, pedagógicas y sociales ofrecidas, las investigaciones subrayan la necesidad de que los sistemas educativos muestren flexibilidad y tengan un buen nivel de comunicación y cooperación entre todos los principales interesados (Comisión Europea, 2016).

Gráfico 9: Medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua dirigidas a alumnos inmigrantes en la educación ordinaria, 2015/16



| | Número de sistemas educativos | |
|----------|-----------------------------------|----|
| A | Clases adicionales | 31 |
| B | Enseñanza individual | 18 |
| C | Profesor de apoyo en clase | 9 |
| D | Clases en lengua materna | 8 |
| E | Enseñanza bilingüe de asignaturas | 3 |

Notas específicas de países: Véase el informe completo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 137).

Fuente: Eurydice.

⁽⁶⁾ Véase: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education/multilingual-education/>

OBSERVACIONES FINALES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

El impulso generado por el Consejo Europeo de Barcelona (2002), así como por el Estudio Europeo de Competencia Lingüística publicado diez años después, condujo a la adopción de reformas significativas en muchos países, especialmente en relación con el inicio temprano del estudio de la primera lengua extranjera. Sin embargo, la posición de la segunda lengua extranjera en el currículo sigue siendo considerablemente débil en muchos países. En 2014, en el conjunto de la UE, solo el 59,7% del alumnado matriculado en educación secundaria inferior aprendía dos lenguas extranjeras o más. Las cifras son muy inferiores en el caso de los alumnos de formación profesional, puesto que, en la mayoría de los países, el currículo de este itinerario no ofrece las mismas oportunidades de aprendizaje de dos lenguas que el de educación general.

Casi todo el alumnado europeo estudia inglés. En casi la mitad de los sistemas educativos, se trata de una asignatura obligatoria. Aquellos que aprenden una segunda lengua suelen optar por otras de ámbito mundial como el francés, el alemán, el español, el italiano o el ruso. Lo mismo puede decirse de los países en que se ofrece un abanico más amplio de lenguas.

Las investigaciones muestran que la exposición acumulada a las lenguas estudiadas y la calidad de dicha exposición son factores cruciales para un aprendizaje eficaz. Sin embargo, en muchos países el tiempo lectivo dedicado a estas lenguas en primaria es relativamente escaso. Aun en el caso de que pudiera adaptarse el currículo, el horario escolar no puede estirarse indefinidamente, lo cual hace necesaria la búsqueda y aplicación de enfoques pedagógicos y organizativos innovadores. Los programas de AICLE, que permiten añadir a las clases de lengua extranjera la enseñanza de materias no lingüísticas en otra lengua, pueden considerarse una forma potencial de superar este problema.

Los datos recientes y comparables a escala europea sobre la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y los niveles de competencia alcanzados por los alumnos son escasos. Sin embargo, es posible sacar algunas conclusiones interesantes de la información de la que disponemos. Es necesario realizar un esfuerzo sustancial para cerrar la brecha entre el nivel de competencia real en lenguas extranjeras (Estudio Europeo de Competencia Lingüística – Comisión Europea, 2012), por un lado, y el nivel previsto por las autoridades educativas, por el otro. No obstante, se necesitan nuevos datos sobre la competencia del alumnado en lenguas extranjeras para realizar un análisis más exhaustivo y preciso.

En los últimos años, varios países europeos se han visto obligados a elaborar y poner en marcha nuevas medidas para acomodar el alto número de alumnos inmigrantes recién llegados. En educación, este creciente nivel de multilingüismo en los centros educativos ha traído consigo retos nuevos y específicos, además de volver a poner sobre la mesa otros más antiguos, como el tema de la diversidad y la inclusión.

La existencia de centros educativos con competencias lingüísticas diversas abre oportunidades para la reflexión sobre las políticas educativas. Esta situación puede ofrecer el impulso necesario para estudiar qué aspectos es necesario cambiar para que los centros muestren un mayor nivel de inclusión y respeto –cuando no apoyo– a la diversidad lingüística.

Temas que pueden merecer un análisis más profundo:

- **El reconocimiento de las necesidades específicas del alumnado y la respuesta a ellas:** a la vista de la gran diversidad cultural, lingüística y educativa de los alumnos recién llegados, en la mayoría de los sistemas educativos los centros están diseñando currículos individualizados para responder a las necesidades específicas de aprendizaje y apoyo psicosocial de cada alumno. Esta práctica podría ampliarse a todos ellos para que puedan aprender y desarrollarse a su propio ritmo, prestando la debida atención a sus propias inclinaciones, lejos de las vías de desarrollo estándar.
- **Creación de centros que favorezcan el aprendizaje de lenguas:** muchas aulas y centros educativos son actualmente multilingües. Desafortunadamente, con demasiada frecuencia se hace caso omiso de este capital lingüístico o incluso se devalúa frente a otras lenguas, particularmente frente a la lengua de escolarización. Enfoques pedagógicos específicos pueden emplear esta diversidad para incrementar el nivel de conciencia cultural y lingüístico. Además, este clima favorable a las lenguas – a todas– podría ayudar a mejorar el aprendizaje tradicional de lenguas extranjeras en los centros, y podría también alentar a los alumnos a estudiar lenguas menos usadas, como las de sus amigos, por ejemplo.
- **Creación de puentes entre todas las lenguas en el currículo:** en la actualidad, cada categoría de lenguas (lenguas antiguas, lenguas de escolarización, otra(s) lengua(s) estatal(es), lenguas extranjeras, lenguas regionales/minoritarias) tiene su propio tiempo lectivo y currículo, y los profesores respectivos trabajan con frecuencia independientemente. Un enfoque más transversal de la enseñanza de lenguas –todas las lenguas– puede contribuir a desarrollar competencias metalingüísticas más sólidas, lo cual, a su vez, puede beneficiar el aprendizaje de las lenguas, en general, y de las lenguas extranjeras, en particular.
- **Apoyo al profesorado en su esfuerzo por alcanzar el mayor nivel de competencia:** para responder adecuadamente a las necesidades específicas de cada alumno, los profesores deben tener un alto nivel de conocimientos y habilidades, confiar en su capacidad para encontrar métodos de enseñanza innovadores y ser suficientemente flexibles en su enfoque. Es posible alentar a los profesores para que continúen su formación; en particular, se puede ofrecer apoyo a los profesores de lengua extranjera (y también a sus asociaciones y centros educativos) para que puedan pasar más tiempo en el extranjero perfeccionando sus competencias lingüísticas y ampliando sus conocimientos de la vida cotidiana y la cultura del país donde se habla la lengua que imparten. Además, el aumento del número de profesores de lengua extranjera que se benefician de visitas a otros países podría contribuir también a crear centros más favorables a la enseñanza de lenguas y a elevar la conciencia cultural de la comunidad escolar.

En un mundo globalizado, interconectado y caracterizado por cambios cada vez más rápidos, crece el número de ciudadanos europeos que desea aprender lenguas. Las autoridades educativas deben estar a la altura del desafío y ayudar a conseguir que los centros escolares ofrezcan un entorno favorable a las lenguas en el que todos los niños puedan aprender al menos dos lenguas extranjeras y desarrollar la aptitud necesaria para el aprendizaje de otras lenguas en el futuro.

Las sociedades democráticas y abiertas no pueden realmente desarrollarse sin alimentar el respeto a la diversidad y la inclusión en la educación. En este contexto, la enseñanza y aprendizaje de una amplia gama de lenguas puede constituir una poderosa herramienta al servicio de la integración y el libre movimiento, en beneficio de todos los europeos.

BIBLIOGRAFÍA

British Council, 2011. *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. Edited by Janet Enever. [pdf] Disponible en:

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> [Consultado el 19 de julio de 2017].

Celaya, M. L., 2012. 'I wish I were three!': Learning EFL at an Early Age. In: M. González Davies and A. Taronna, eds. *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 2-12.

Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press. [pdf]

Disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [Consultado el 14 de julio de 2017].

Council of the European Union, 2002a. *Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001*, OJ C 050, 23.02.2002, p. 1. [Online] [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0223\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0223(01)) [Consultado el 14 de julio de 2017].

Council of the European Union, 2002b. *Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002*. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf [Consultado el 19 de julio de 2017].

Council of the European Union, 2009. *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET2020')*. 2941th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 12 May 2009. [pdf] Disponible en:

https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf [Consultado del 19 de julio de 2017].

Council of the European Union, 2014. *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Education, Youth, Culture and Sport Council meeting. Brussels, 20 May 2014. [pdf] Disponible

en: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf [Consultado el 25 de agosto de 2017].

European Commission, 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social committee of the Regions. COM(2003) 449 final. [pdf] Disponible en:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> [Consultado el 19 de julio de 2017].

European Commission, 2008. *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*. [pdf] Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-en/format-PDF/source-33997141> [Consultado el 19 de julio de 2017].

European Commission, 2010. *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. Third edition. [pdf] Disponible en: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/handbook-on-integration-for-policy-makers-and-practitioners-3rd-edition---2010>. [Consultado el 19 de julio de 2017].

European Commission, 2012. *First European Survey on Language Competences: Final Report*. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf [Consultado el 19 de julio de 2017].

European Commission, 2015. *Study on Comparability of language testing in Europe*. Final report. September 2015. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/documents/edl-report_en.pdf [Consultado el 19 de julio de 2017].

European Commission, 2016. *Reception of newly arrived migrants, and assessment of previous schooling. Highlight report from the Peer Learning Activity in Stockholm 5-7 April 2016*. [pdf] Disponible en: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/migrant-school-peer-learning_en.pdf [Consultado el 14 de julio de 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012 Edition. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Eurydice, 2000. *The position of foreign languages in European education systems (1999/2000)*. Brussels: Eurydice.

Hüttner, J., Smit, U., 2014. CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 44, pp. 160-167. [pdf] Disponible en: http://ac.els-cdn.com/S0346251X14000463/1-s2.0-S0346251X14000463-main.pdf?tid=273ff876-68a1-11e7-b1e8-00000aabb0f6c&acdnat=1500042881_5e879dd9531ca10198b6ad93241628f0 [Consultado el 14 de julio de 2017].

Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs*. Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning in Brussels 11 July 2016.

Muños, C., 2014. Contrasting Effects of Starting Age and Input on the Oral Performance of Foreign Language Learners. *Applied Linguistics*, 35(4), pp. 463-482.

Vold, E, Th., 2017. Qualifying foreign language teachers: Is teacher training enough? *International Journal of Educational Research*, 82, pp. 40-53.



El cometido de la Red Eurydice es analizar y explicar la organización y el funcionamiento de los distintos sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles gratuitamente en el portal de Eurydice. También pueden solicitarse copias impresas de las mismas. El objetivo de Eurydice es fomentar el conocimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La Red está compuesta de unidades nacionales que operan en los países europeos, bajo la coordinación de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, véase <http://ec.europa.eu/eurydice>.

