

Cifras Clave de La enseñanza de Lenguas en los centros escolares de Europa

Edición 2017

Informe de Eurydice





Cifras clave de

La enseñanza de Lenguas en los centros escolares de Europa

Edición 2017

Informe de Eurydice

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

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

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

PDF

ISBN 978-92-9492-514-5

doi: 10.2797/986128

Texto finalizado en mayo de 2017.

Traducción: José Ángel Sisqués Artigas.

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

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

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Educación y Análisis de Políticas 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, CULTURA
Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación,
Formación Profesional y Universidades
Centro Nacional de Innovación e
Investigación Educativa CNIIE

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

NIPO: 030-17-221-X

DOI: 10.4438/030-17-221-X

Maqueta:

Clearwebs

ÍNDICE

Índice de gráficos	4
Introducción	7
Principales conclusiones	9
Capítulo A – Contexto	18
Capítulo B – Organización	30
Sección I – Estructuras	30
Sección II – Variedad de lenguas extranjeras impartidas	46
Sección III – Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)	58
Capítulo C – Participación	63
Sección I – Número de lenguas extranjeras que estudian los alumnos	63
Sección II – Lenguas extranjeras estudiadas	76
Capítulo D – Profesorado	90
Sección I – Cualificaciones	90
Sección II – Movilidad transnacional	102
Capítulo E – Procesos educativos	110
Sección I – Tiempo de instrucción	110
Sección II – Resultados de aprendizaje esperados	123
Sección III – Medidas de apoyo lingüístico dirigidas a los alumnos inmigrantes recién llegados	136
Glosario	146
Bases de datos estadísticos y terminología	152
Referencias	154
Anexos	156
Agradecimientos	180

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo A – Contexto	18
Gráfico A1: Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatus de lengua oficial, 2015/16	19
Gráfico A2: Porcentaje de alumnos de 15 años que en el hogar habla principalmente una lengua diferente a la de escolarización, 2015	24
Gráfico A3: Porcentaje de alumnos de 15 años inmigrantes y no inmigrantes por lengua que hablan en el hogar, 2015	26
Gráfico A4: Porcentaje de alumnos de 15 años que acude a centros escolares en los que más del 25% de los estudiantes no habla en el hogar la lengua de escolarización, 2015	29
Capítulo B – Organización	30
Gráfico B1: Edades a las que se introducen la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en educación infantil, primaria y/o secundaria general, 2015/16	31
Gráfico B2: Periodo durante el cual el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio en educación infantil, primaria y/o secundaria general, 2002/03, 2010/11, 2015/16	34
Gráfico B3: Periodo durante el cual el aprendizaje de dos lenguas extranjeras es obligatorio en educación primaria y/o educación secundaria general, 2002/03, 2010/11, 2015/16	38
Gráfico B4: Lenguas extranjeras adicionales obligatorias para los alumnos matriculados en determinados itinerarios de la educación primaria y/o la secundaria general, 2015/16	39
Gráfico B5: Oferta de lenguas extranjeras como asignaturas optativas dentro del currículo de las enseñanzas mínimas de educación primaria y/o secundaria general, 2015/16	41
Gráfico B6: Enseñanza de dos lenguas extranjeras en el currículo de educación primaria y/o secundaria general, 2015/16	43
Gráfico B7: Diferencia entre los alumnos de educación general y de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2015/16	45
Gráfico B8: Diferencia entre los alumnos de educación general y de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de dos lenguas extranjeras simultáneamente como asignaturas obligatorias, 2015/16	46
Gráfico B9: Lenguas extranjeras obligatorias impartidas durante la educación obligatoria, 2002/03, 2010/11, 2015/16	49
Gráfico B10: Recomendaciones o directrices de las administraciones centrales dirigidas a los centros escolares en relación con la inclusión de lenguas extranjeras específicas en el currículo de educación primaria y secundaria general, 2015/16	51
Gráfico B11: Lenguas extranjeras que aparecen en las recomendaciones o directrices de las administraciones centrales aplicables a la educación primaria y secundaria general, 2015/16	53
Gráfico B12: Lenguas regionales o minoritarias específicamente mencionadas en documentos oficiales emitidos por administraciones educativas centrales. Educación primaria y/o secundaria general, 2015/16	56
Gráfico B13: Directrices de la administración central en relación con la enseñanza del griego clásico y el latín en educación secundaria inferior y superior general, 2015/16	61
Gráfico B14: Estatus de las lenguas enseñadas a través del modelo AICLE en educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2015/16	64
Gráfico B15: Existencia de recomendaciones de nivel central sobre criterios de admisión relativos a conocimientos y destrezas para el acceso a la enseñanza AICLE tipo A en educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2015/16	66

Capítulo C – Participación	68
Gráfico C1a: Porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación primaria, por número de lenguas (CINE 1), 2014	71
Gráfico C1b: Porcentaje de alumnos que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria, por edades (CINE 1), 2014	71
Gráfico C2: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), 2005, 2014	74
Gráfico C3: Porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación secundaria inferior, por número de lenguas (CINE 2), 2014	75
Gráfico C4: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia dos o más lenguas extranjeras en educación secundaria inferior (CINE 2), 2005, 2014	76
Gráfico C5: Porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación secundaria superior, por número de lenguas (CINE 3), 2014	78
Gráfico C6: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia dos o más lenguas extranjeras en educación secundaria superior (CINE 3), 2005, 2014	80
Gráfico C7: Promedio de lenguas extranjeras que estudia cada alumno de educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014	81
Gráfico C8: Lenguas extranjeras que estudia la mayoría de los alumnos en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014	83
Gráfico C9: Países con un alto porcentaje de alumnos (más del 90%) que aprende inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014	85
Gráfico C10: Segunda lengua extranjera que más se estudia, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014	87
Gráfico C11: Lenguas extranjeras distintas al inglés, francés, alemán o español estudiadas por un mínimo del 10% de alumnos en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2014	89
Gráfico C12: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia inglés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014	90
Gráfico C13: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia francés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014	92
Gráfico C14: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia alemán en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014	93
Gráfico C15: Diferencia en los porcentajes de alumnos que estudian español en educación secundaria general (CINE 2-3), 2005, 2014	94
Gráfico C16: Diferencias en el porcentaje de alumnos que aprende inglés en educación secundaria superior general y profesional (CINE 3), 2014	96
Capítulo D – Profesorado	97
Gráfico D1: Recomendaciones a nivel central sobre el grado de especialización del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria, 2015/16	98
Gráfico D2: Recomendaciones de nivel central sobre el grado de especialización del profesorado de lenguas extranjeras en educación secundaria general, 2015/16	99
Gráfico D3: Asignaturas que, de acuerdo con las recomendaciones de nivel central, está cualificado para impartir el profesorado especialista de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general, 2015/16	100
Gráfico D4: Duración mínima y nivel de formación inicial del profesorado especialista o semiespecialista en lenguas extranjeras. Educación primaria y secundaria general, 2015/16	104
Gráfico D5: Cualificaciones exigidas a nivel central para trabajar en centros escolares donde se imparte enseñanza AICLE (tipo A) en educación primaria y/o secundaria general, 2015/16	106
Gráfico D6: Cualificaciones exigidas/recomendadas a nivel central para trabajar con alumnos de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización en educación primaria y/o secundaria general, 2015/16	108

Gráfico D7: Existencia de recomendaciones a nivel central sobre el contenido de la FIP y sobre estancias de los futuros profesores de lenguas extranjeras en el país cuya lengua van a enseñar, 2015/16	113
Gráfico D8: Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero con fines profesionales, 2013	115
Gráfico D9: Planes de financiación organizados a nivel central para apoyar la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general, 2015/16	116
Gráfico D10: Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad transnacional, 2013	118
Gráfico D11: Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero con fines profesionales, por motivo del desplazamiento, en el conjunto de la UE, 2013	119
Capítulo E – Procesos educativos	121
Gráfico E1: Tiempo de instrucción anual mínimo recomendado para las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, por curso, en educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16	122
Gráfico E2: Evolución del número mínimo de horas recomendadas para la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico. Educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2010/11, 2015/16	127
Gráfico E3: Relación entre el tiempo mínimo de instrucción recomendado para la primera lengua extranjera obligatoria y el número de años a lo largo de los cuales se distribuye dicha enseñanza durante la educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16	130
Gráfico E4: Tiempo mínimo de instrucción recomendado por cada curso teórico para la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16	132
Gráfico E5: Tiempo mínimo de instrucción asignado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, como porcentaje del tiempo total de instrucción en educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2015/16	134
Gráfico E6: Prioridad que se otorga a las cuatro destrezas comunicativas en la enseñanza de la primera lengua extranjera. Educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16	137
Gráfico E7: 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	141
Gráfico E8: Niveles del MCERL cubiertos por pruebas nacionales, educación secundaria inferior, 2015/16	144
Gráfico E9: Niveles del MCERL cubiertos por pruebas nacionales, educación secundaria superior general, 2015/16	146
Gráfico E10: Lenguas que se evalúan a través de pruebas nacionales que otorgan derecho a un certificado al final de educación secundaria inferior y secundaria superior general, 2015/16	148
Gráfico E11: Información sobre el estudio de lenguas extranjeras en los títulos otorgados a los alumnos al final de la educación secundaria superior general	149
Gráfico E12: Evaluación de la competencia en la lengua de escolarización de los alumnos inmigrantes recién llegados. Educación educación infantil, primaria y secundaria, 2015/16	152
Gráfico E13: Clases preparatorias para alumnos recién llegados en educación primaria y secundaria inferior, 2015/16	155
Gráfico E14: Medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua dirigidas a alumnos inmigrantes en la educación ordinaria. Educación primaria y secundaria inferior, 2015/16	157

INTRODUCCIÓN

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 y aquellas aportadas por las diversas oleadas de inmigrantes. La coexistencia de esta variedad de lenguas constituye un activo, pero también plantea un desafío para Europa.

Esta cuarta edición de *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* describe las principales políticas aplicadas en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, con especial atención a las extranjeras. Contiene 60 indicadores en cinco capítulos titulados Contexto, Organización, Participación, Profesorado y Procesos Educativos. Aunque este libro parte de la edición anterior publicada en 2012, también investiga nuevas áreas, principalmente la oferta de lenguas a los niños de origen inmigrante. El informe ha sido elaborado en estrecha colaboración con la Comisión Europea.

La publicación pertenece a la serie *Cifras Clave*, cuya finalidad es combinar datos estadísticos e información cualitativa sobre los sistemas educativos europeos. Los indicadores están organizados por áreas temáticas dentro de los capítulos y secciones. Ofrecen información clara, precisa y comparable en gráficos y están acompañados de breves comentarios, con un encabezamiento que resume los aspectos esenciales.

Para elaborar los indicadores se han empleado varias fuentes distintas: Eurydice, Eurostat y los informes internacionales PISA y TALIS de la OCDE. Estos indicadores se encuentran con frecuencia interrelacionados a fin de ofrecer una mejor panorámica del aprendizaje de lenguas en Europa.

La información de Eurydice procede de fuentes oficiales y su año de referencia es 2015/16. Los indicadores de Eurydice se centran fundamentalmente en la educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), aunque algunos también hacen referencia a la educación infantil (CINE 0). Todos los indicadores versan sobre la educación general con la excepción de dos, que afectan a la formación profesional.

La información de Eurydice ofrece una perspectiva de las políticas y recomendaciones aplicadas en los países europeos y de la influencia que ejercen sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Se cubren aspectos organizativos, como el número de lenguas impartidas, las edades del alumnado que participa y la selección de lenguas extranjeras que ofrecen los centros escolares, no solo en el contexto de la educación ordinaria, sino también en relación con la oferta de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Además, algunos indicadores muestran el número de horas lectivas destinadas a esta área, mientras que otros se centran en los niveles de rendimiento que se espera alcancen los alumnos, dentro de los niveles definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Asimismo, se ha incluido un apartado nuevo dedicado a las medidas de apoyo dirigidas a los alumnos de origen inmigrante. Finalmente, se aborda el tema de la formación inicial y permanente del profesorado de lenguas extranjeras, en tanto en cuanto constituye un elemento esencial en el aprendizaje de idiomas.

Los datos estadísticos de Eurostat correspondientes a 2014 dan información sobre las tasas de participación en el aprendizaje de lenguas del alumnado de educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3). Estos datos abarcan tanto la educación general como la formación profesional, mientras que las cifras de Eurostat y Eurydice se refieren solo a los centros escolares públicos y a los privados sostenidos con fondos públicos.

Algunos indicadores se han diseñado a partir del cuestionario de contexto de las bases de datos del estudio internacional PISA 2015 (OCDE). Dichos indicadores permiten analizar la realidad del multilingüismo en los centros escolares europeos y proporcionan información sobre el porcentaje de estudiantes que habla en sus hogares una lengua diferente a la lengua de enseñanza. Además, un pequeño número de indicadores, basados en datos procedentes del cuestionario de contexto del estudio internacional TALIS 2013 (OCDE), ofrece información útil sobre la movilidad internacional del profesorado con fines profesionales.

Los datos de Eurydice abarcan todos los países de la Unión Europea, además de Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía. La cobertura de países en los indicadores basados en otras fuentes es más limitada.

La presente publicación contiene varias series temporales procedentes de fuentes de Eurydice y Eurostat que resultan de gran utilidad a la hora de identificar tendencias en la enseñanza de lenguas durante la última década. Por ejemplo, permiten comprobar en qué medida las lenguas extranjeras se imparten (como asignaturas obligatorias) a edades cada vez más tempranas en educación primaria, y determinar si el porcentaje de estudiantes que aprenden una lengua extranjera en concreto está aumentando o disminuyendo.

Las "Principales Conclusiones" del informe se han resumido en un apartado específico al comienzo de la publicación. También figura al principio un listado con los códigos, abreviaturas y acrónimos utilizados, mientras que al final del volumen aparece el glosario, junto con una corta bibliografía. A continuación de estos apartados se han incluido tres anexos en los que se describe brevemente la oferta educativa de lenguas extranjeras en los distintos países y se ofrece información sobre la enseñanza AICLE y datos estadísticos detallados.

Todas aquellas personas que han contribuido a este proyecto colectivo figuran en la sección de agradecimientos que aparece al final del informe.

PRINCIPALES CONCLUSIONES

La edición 2017 de *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* cubre una amplia variedad de temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, temas que se abordan en cinco capítulos: Contexto, Organización, Participación, Profesorado y Procesos Educativos. En estas conclusiones se reúnen los aspectos clave de cada uno de estos capítulos, con especial atención a las cuestiones siguientes:

- la oferta curricular de lenguas extranjeras, centrándose especialmente en la primera y segunda lengua extranjera como asignaturas obligatorias;
- el número de lenguas estudiadas;
- el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE);
- los niveles mínimos de competencia previstos para la primera y segunda lengua extranjera;
- el perfil y cualificación del profesorado de lengua extranjera;
- la movilidad internacional del profesorado de lengua extranjera;
- el apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes recién integrados.

En estas conclusiones se hace referencia a datos procedentes de tres fuentes, la principal de las cuales es la red Eurydice, que ha ofrecido información sobre las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en los países europeos. Eurostat ha proporcionado datos estadísticos complementarios sobre las tasas de participación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas, mientras que TALIS (OCDE) ha suministrado datos contextuales sobre la movilidad internacional del profesorado.

El alumnado de educación primaria aprende una lengua extranjera desde una edad más temprana que hace una década

En 2002, el Consejo Europeo de Barcelona invitó a los países de la UE a emprender acciones para “mejorar el dominio de las competencias básicas, especialmente mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas”. En 2014, el 83,8% de los estudiantes que cursaban educación primaria en la UE estudiaban al menos una lengua extranjera, lo cual supone un incremento sustancial (16,5 puntos porcentuales) respecto a 2005, donde el porcentaje era del 67,3% (véase el gráfico C2), algo que concuerda con las reformas llevadas a cabo para reducir la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras en algunos países. En la mayor parte de los casos, esta obligación se inicia ahora entre los 6 y 8 años de edad (véase el gráfico B1).

Sin embargo, esta tendencia europea oculta grandes diferencias entre países. En 2014, en 12 países, casi todo el alumnado de educación primaria estudiaba al menos una lengua extranjera (España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein, antigua República Yugoslava de Macedonia y Noruega). Por contraste, en Bélgica (Comunidad flamenca), Portugal y Eslovenia, más de la mitad de los alumnos de primaria no aprendía ninguna lengua extranjera (véase el gráfico C1a). Estas diferencias en las proporciones se explican en buena medida por la variación en las edades a las que comienza a ser obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera.

... sin embargo, el tiempo lectivo, aunque en aumento, sigue siendo escaso

En 2016 sigue siendo escasa la proporción de tiempo lectivo dedicado a las lenguas extranjeras respecto al tiempo total de instrucción en todo el currículo de primaria: en la mayoría de los países, este porcentaje se sitúa entre el 5 y el 10%, siendo ligeramente superior en Bélgica (Comunidad germanófona – 11,9%), Grecia (Currículo Unificado Revisado – 11,4%), España (10,8%), Croacia

(11,1%), Letonia (10,1%), Malta (14,9%) y la antigua República Yugoslava de Macedonia (10,4%), y muy superior en Luxemburgo (44,0%) (véase el gráfico E5).

No obstante, entre 2011 y 2016, algunos países aumentaron sustancialmente el tiempo lectivo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria: Dinamarca, España, Chipre y Eslovaquia (véase el gráfico E2).

Más alumnos de educación secundaria inferior aprenden actualmente dos lenguas extranjeras que hace 10 años

En 2014, el 59,7% de los estudiantes de la UE matriculados en educación secundaria superior aprendía dos lenguas extranjeras o más, lo cual supone un incremento sustancial respecto a 2005, cuando este porcentaje era de tan solo el 46,7% (véase el gráfico C4). Esto refleja el cambio de políticas que se ha producido en varios países con el objeto de elevar la cifra de estudiantes que aprenden una segunda lengua y reducir la edad de inicio. De hecho, a diferencia de lo que sucedía en 2003, aprender una segunda lengua extranjera es ahora obligatorio para todos los alumnos de los últimos cursos de educación primaria en Dinamarca, Grecia e Islandia y desde el inicio de la educación secundaria inferior en la República Checa, Francia, Italia, Malta y Polonia (véase el gráfico B3).

Esta alentadora tendencia no debe ocultar las muy importantes diferencias que existen dentro de la UE. En 11 países, más del 90% del alumnado de secundaria inferior aprende dos lenguas extranjeras o más (Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Polonia, Rumanía, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y la antigua República Yugoslava de Macedonia). Por contraste, en cinco países esta cifra es inferior al 20%: tal es el caso de la Comunidad francófona de Bélgica, donde no existe oferta de segunda lengua extranjera en este nivel educativo; de Irlanda y Hungría, donde el aprendizaje de una segunda lengua no es obligatorio; y de Bulgaria y Austria, donde aprender una segunda lengua solamente adquiere carácter obligatorio a partir de educación secundaria superior (véase el gráfico C3).

En algunos países, aprender dos lenguas es un derecho y no una obligación

En lugar de imponer a todos los estudiantes la obligatoriedad de aprender dos lenguas extranjeras, algunos currículos nacionales contemplan otras formas de garantizar que todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender dos o más lenguas. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francófona), España, Croacia, Eslovenia, Suecia, Liechtenstein y Noruega, aprender dos lenguas extranjeras no constituye una obligación para todos los alumnos antes de abandonar la educación obligatoria a tiempo completo; sin embargo, todos ellos tienen el derecho a hacerlo (véase el gráfico B6). En todos estos países, con la excepción de Bélgica (Comunidad francófona), esta oportunidad se ofrece a todo el alumnado desde el inicio de la educación secundaria inferior, a más tardar (véase el gráfico B5).

El alumnado de formación profesional no tiene las mismas oportunidades de aprender dos lenguas que el de educación general

A nivel de la UE, la proporción de población de alumnos de formación profesional en educación secundaria superior que aprendía dos lenguas o más en 2014 era del 34,5%, lo cual supone casi 20 puntos porcentuales menos que sus homólogos de educación general. En educación general, al menos el 90% de los estudiantes aprende dos o más lenguas extranjeras en 11 países ⁽¹⁾, mientras que en formación profesional este porcentaje solamente se alcanza en un país (Rumanía). De forma semejante, en dos países un tercio o más de los alumnos de educación general no aprende una

⁽¹⁾ Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Estonia, Francia, Croacia, Luxemburgo, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Liechtenstein

lengua extranjera (Reino Unido y Noruega), frente a siete países en el caso de la formación profesional (Bélgica –Comunidad francófona–, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Islandia y Noruega) (véase el gráfico C5).

Estas estadísticas reflejan fielmente las diferencias existentes en los currículos oficiales en la oferta de lenguas para el alumnado de educación general, por un lado, y de formación profesional, por el otro. De hecho, en 16 sistemas educativos, cuando finalicen la educación secundaria los alumnos de formación profesional habrán aprendido dos lenguas de forma obligatoria durante menos años que sus compañeros de educación general (véase el gráfico B8).

El inglés, la lengua extranjera más estudiada

En casi todos los países europeos, el inglés es la lengua extranjera que aprende la mayoría de los alumnos durante la educación primaria y secundaria. Su estudio es obligatorio en casi todos los sistemas educativos que determinan qué lengua extranjera concreta debe estudiar todo el alumnado (véase el gráfico B9), es decir, en casi la mitad de los países europeos estudiados.

En 2014, a escala de la UE, prácticamente todo el alumnado (97,3%) estudió inglés durante toda la educación secundaria inferior. La proporción era inferior en educación primaria (79,4%), puesto que en algunos países el aprendizaje de lenguas extranjeras no forma parte del currículo durante los primeros años de la educación obligatoria (véase el gráfico B1). En el conjunto de la UE, la proporción de alumnos que aprendía inglés en educación secundaria superior era del 85,2%. Esto se debe fundamentalmente a la menor proporción de alumnos de formación profesional que aprenden lenguas extranjeras. Además, en educación secundaria superior, los centros escolares ofrecen habitualmente una mayor variedad de lenguas extranjeras (véase el gráfico B11).

... y aprenden inglés muchos más alumnos de educación primaria que hace 10 años

La proporción de estudiantes que aprende inglés se ha elevado durante la última década, siendo más profundo el cambio entre los más jóvenes –educación primaria–. A escala de la UE, el porcentaje de alumnos que aprendía inglés en educación primaria se había elevado un 18,7% en 2014 respecto a la cifra de 2005 (véase el gráfico C12), como consecuencia principalmente de la disminución de la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de la primera lengua extranjera (véase el gráfico B2). Esta tendencia se observa tanto en los sistemas educativos en los que no se especifica una lengua obligatoria como en aquellos en que es obligatorio el inglés.

El cambio ha sido menos profundo en la educación secundaria, puesto que la mayor parte del alumnado de estos niveles educativos ya aprendía inglés en 2005.

El francés, el alemán y el español son los más elegidos como segunda lengua extranjera

En aquellos lugares en que los centros educativos tienen la posibilidad de elegir qué lenguas extranjeras ofrecer, el francés y el alemán son las opciones más habituales (véase el gráfico B11). Además, determinados sistemas educativos hacen del francés y/o el alemán asignaturas obligatorias (véase el gráfico B9), especialmente en países multilingües donde son una de las lenguas del Estado, como Bélgica, Luxemburgo y Suiza (véase el gráfico A1).

El francés es la segunda lengua extranjera más estudiada en los países europeos. En 2014, a nivel de la UE, el 33,7% del alumnado de la UE estudiaba francés en educación secundaria inferior y el 23,0% en educación secundaria superior general. El alemán es la tercera lengua extranjera más aprendida en educación secundaria inferior. El 23,1% del alumnado de educación secundaria inferior aprende alemán, proporción que se sitúa en el 18,9% en educación secundaria superior general.

La mayor parte de los países europeos otorga menos espacio al español que al inglés, el francés o el alemán. Ningún país europeo contempla el español como lengua extranjera obligatoria para todo el alumnado (véase el gráfico B9) y solo dos países (Malta y Suecia) exigen que todos los centros de educación secundaria inferior y superior ofrezcan la oportunidad de aprender esta lengua (véase el gráfico B11a). Pocos niños aprenden español en educación primaria. En el conjunto de la UE, el 13,1% de los alumnos aprende esta lengua en educación secundaria inferior, proporción que se eleva hasta el 19,1% en educación secundaria superior general.

Solamente en unos pocos países se estudian otras lenguas distintas a las indicadas, principalmente por motivos históricos o por razones de proximidad geográfica (véase el gráfico C11). El danés, el italiano, el neerlandés, el ruso y el sueco son las únicas lenguas extranjeras aprendidas por un mínimo del 10% del alumnado en educación primaria o secundaria general en algún país europeo.

... y el español ha ganado en popularidad en los últimos 10 años

La proporción de alumnado que aprende francés se ha mantenido en el mismo nivel o ha disminuido ligeramente en los países europeos en los últimos 10 años (véase el gráfico C13). Por lo que respecta al alemán, la cifra no se ha modificado sustancialmente entre 2005 y 2014 en educación primaria y secundaria inferior, pero en educación secundaria superior general la proporción ha retrocedido un 11% (véase el gráfico C14). La popularidad de la lengua española en la educación secundaria inferior ha aumentado ligeramente en el transcurso de los últimos 10 años (5,6%) (véase el gráfico C15).

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) es limitado en Europa

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) es un método de enseñanza que ofrece aprendizaje adicional de lenguas extranjeras sin aumentar el tiempo lectivo general o reducir clases en otras materias curriculares. Aunque casi todos los países tienen centros escolares que ofrecen este tipo de enseñanza, solo algunos han introducido este enfoque en todos los centros en una determinada etapa: Austria y Liechtenstein, en los primeros cursos de educación primaria; Chipre, en al menos un curso de educación primaria; Luxemburgo y Malta, en educación primaria y secundaria; e Italia, en el último curso de educación secundaria superior (véase el gráfico B14).

... y su desarrollo plantea grandes desafíos

Este método de enseñanza plantea desafíos significativos, especialmente en relación con la formación y cualificación del profesorado. Los profesores que aplican la enseñanza AICLE deben estar cualificados para impartir una (o más) materias no relacionadas con la lengua y tener un gran dominio de la lengua extranjera usada como lengua de instrucción. Además, se requieren competencias metodológicas específicas para impartir una materia no lingüística a través de una lengua extranjera. De hecho, en 15 sistemas educativos, el profesorado está obligado a tener cualificaciones adicionales para trabajar en la enseñanza AICLE. En la mayoría de los casos se exige un nivel concreto de competencia lingüística: habitualmente los niveles B2 (“avanzado”) o C1 (“dominio operativo eficaz”) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establecido por el Consejo de Europa (véase el gráfico D5).

Los estudiantes deben alcanzar el nivel de “usuario independiente” en su primera lengua extranjera al terminar su escolarización

Los currículos de casi todos los países otorgan igual importancia a las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) al final de

la educación obligatoria. Además, la gran mayoría de los países establecen el mismo nivel de competencia para cada una de ellas (véase el gráfico E6).

La mayor parte de los países utilizan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) establecido por el Consejo de Europa para fijar niveles de competencia internacionalmente comparables. Para la primera lengua extranjera, la mayoría de los países exigen el nivel A2 (“plataforma”) al final de la educación secundaria inferior y B2 (“avanzado”) al final de la educación secundaria superior. El nivel mínimo exigido para la segunda lengua extranjera en la mayoría de los países va de A1-A2 (“acceso” – “plataforma”) al final de la educación secundaria inferior, a B1 (“umbral”) al final de la educación secundaria superior (véase el gráfico E7).

Los niveles de competencia exigidos son inferiores para la segunda lengua extranjera que para la primera en la mayoría de los países, algo por lo demás lógico habida cuenta de que la segunda se cursa durante un número inferior de años en todos los países y de que el número de horas lectivas dedicadas a su enseñanza también es menor.

El certificado de educación secundaria habitualmente registra los resultados de los estudiantes en los exámenes, pero con frecuencia no usa la escala internacionalmente comparable del MCERL

En casi todos los países, al final de la educación secundaria, los estudiantes reciben un certificado en el que se indica las lenguas extranjeras que han estudiado o, más específicamente, los cursos que han realizado. Habitualmente también se hace constar el resultado de las evaluaciones o exámenes. Solo en siete países (Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Austria, Rumanía y Eslovaquia) se emplean los niveles del MCERL para indicar en el certificado el nivel de competencia del alumno (véase el gráfico E9), cifra sorprendentemente baja si se considera que en 22 sistemas educativos las pruebas nacionales de lengua extranjera, que casi siempre tienen lugar al final de la educación secundaria, siguen la escala del MCERL (véase el gráfico E11).

En la mitad de los países estudiados, los profesores generalistas imparten lenguas extranjeras en educación primaria

La mitad de los países recomiendan que, en educación primaria, las lenguas extranjeras sean impartidas por profesores generalistas. Entre estos, la mitad recomienda que sean solo profesores generalistas quienes enseñan la asignatura, mientras que la otra mitad menciona la posibilidad de que se recurra tanto a profesores generalistas como más especializados (definidos en el informe como especialistas y semiespecialistas) (véase el gráfico D1).

En educación secundaria general esta tarea se encomienda habitualmente a profesores especialistas. Solamente tres países contemplan todavía que profesores más generalistas impartan la materia en educación secundaria inferior: Islandia, Noruega y Serbia, aunque estos dos últimos también recomiendan que se recurra a profesores más especializados (véase el gráfico D2).

El nivel mínimo de cualificación del profesorado especializado en lenguas extranjeras es habitualmente el mismo en todos los niveles educativos

En la mayor parte de los países, el nivel mínimo de cualificación exigido a los profesores especializados en lenguas extranjeras es el mismo en todos los niveles educativos. En 16 países, el profesorado especialista debe tener al menos el título de máster. En 12 países basta con un título de grado.

En los 8 sistemas educativos restantes, cuanto mayor es el nivel educativo en el que trabajan, mayor es el nivel mínimo de cualificación exigido a los profesores. En España, Hungría y Rumanía se exige un título de grado para la educación primaria y un título de máster para la secundaria general. En Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Dinamarca, Países Bajos y Noruega, solamente se

exige el título de máster al profesorado especialista de educación secundaria superior general (véase el gráfico D4).

Uno de cada cuatro profesores de lengua extranjera ha recibido ya el apoyo a la movilidad internacional prestado por un programa de la UE

En el informe TALIS 2013, el profesorado de educación secundaria inferior de 19 países europeos ofreció información acerca de sus viajes al extranjero con fines profesionales durante su formación inicial o continua. Más de la mitad de los profesores de lengua extranjera (56,9%) afirmó que había viajado ya al extranjero con fines profesionales (véase el gráfico D8), un porcentaje considerablemente alto si se compara con el del profesorado de otras materias (19,6%).

Detrás de este bajo nivel de aprovechamiento de la movilidad transnacional hay muchas causas. Por ejemplo, es posible que existan dificultades para sustituir a los profesores durante periodos cortos o que la financiación siga siendo un problema. Aunque existen planes nacionales de financiación, especialmente en los países de Europa Occidental (véase el gráfico D9), los fondos de la UE constituyen la principal fuente de apoyo al profesorado de lenguas extranjeras que viaja al extranjero con fines profesionales. En 2013, el 26,1% de los profesores de lengua extranjera que afirmaron haber viajado ya al extranjero con fines profesionales lo hizo con los fondos proporcionados por un programa de la UE, como Erasmus+. Tan solo el 11,5% recurrió al apoyo financiero de un programa nacional o regional (gráfico D10).

... y la mitad del profesorado de lengua extranjera afirma haber viajado ya al extranjero como parte de su formación inicial

Entre el profesorado de lengua extranjera de educación secundaria inferior que afirmó en TALIS 2013 haber viajado al extranjero por motivos profesionales, el 60,4% indicó que lo hizo para aprender lenguas, y más de la mitad comunicó haberse desplazado al extranjero como parte de su formación como profesor (véase el gráfico D11). Cabe destacar que más de la mitad de los profesores de lengua extranjera han viajado al extranjero como parte de su formación inicial, mientras que solo cuatro países recomiendan o exigen que los futuros profesores de lenguas extranjeras pasen un tiempo en el país de la lengua que pretenden impartir (Irlanda, Francia, Reino Unido y Suiza) (véase el gráfico D7).

Otros motivos profesionales para viajar al extranjero, según la información proporcionada por el profesorado de lengua extranjera de educación secundaria inferior, son el acompañamiento del alumnado (46,3%), el contacto con centros educativos de otros países (31,5%) y la enseñanza en el extranjero (23,0%) (véase el gráfico D11).

La mayoría de los países europeos ofrecen apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes recién llegados

Determinar los tipos adecuados de apoyo es uno de los primeros pasos que deben darse siempre que al sistema educativo acceden alumnos inmigrantes recién llegados. En la actualidad, existen en aproximadamente un tercio de los países europeos recomendaciones de carácter central en relación con la comprobación del nivel de conocimiento de la lengua de escolarización que tienen los alumnos recién llegados. En Grecia, Chipre, Letonia, Suecia y Noruega, todos los estudiantes recién llegados deben someterse a una prueba de evaluación de la lengua de escolarización (el menos en algunos niveles educativos). Otros sistemas educativos (Bélgica –Comunidad flamenca–, Croacia y Austria) evalúan la competencia en la lengua de escolarización de todos los estudiantes en etapas específicas a fin de determinar si es necesario un apoyo. Si un alumno inmigrante recién llegado accede al sistema educativo en esta etapa también debe someterse a esta evaluación. En el resto de Europa, la

recepción de estudiantes recién llegados se deja en manos del centro educativo, y las instituciones tienen libertad para establecer sus propios procedimientos de evaluación (véase el gráfico E12).

Una de las medidas adoptadas para apoyar a los estudiantes que acceden por primera vez al sistema educativo es la oferta de clases separadas en las que reciben formación intensiva en el área de lengua y, en algunos casos, la adaptación del currículo de otras materias con la intención de prepararlos para acceder rápidamente a las clases ordinarias. Menos de la mitad de los países europeos ofrecen a los alumnos inmigrantes recién llegados clases preparatorias con formación intensiva en la lengua de escolarización, y, en todo caso, estas clases tienen un límite temporal de uno o dos años. La mayor parte de los países europeos no separan a los inmigrantes recién llegados sino que los integran directamente en las aulas ordinarias, en el curso correspondiente a su edad (véase el gráfico E13).

Casi todos los países ofrecen clases adicionales de la lengua de escolarización. Habitualmente, los alumnos inmigrantes recién llegados asisten a estas clases durante el horario escolar en detrimento de otras asignaturas. Más de un tercio de los sistemas educativos europeos ofrecen enseñanza personalizada o un currículo individualizado. En varios sistemas educativos las clases pueden contar con profesores ayudantes. Nueve países (República Checa, Alemania, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Suiza, Noruega y Turquía) ofrecen enseñanza de la lengua materna o enseñanza bilingüe de las materias (véase el gráfico E14).

... pero solamente en dos países todos los futuros profesores tienen formación para trabajar con alumnos inmigrantes

Para trabajar con clases multilingües y multiculturales se requiere un conjunto complejo de competencias. Sin embargo, solo una cuarta parte de los países europeos aplican recomendaciones o requisitos de carácter central al profesorado que trabaja con alumnos de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización. Principalmente se exigen cualificaciones para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera. Solamente en Dinamarca y Austria la formación inicial del profesorado prepara a todos los futuros profesores para su trabajo como facilitadores de la integración de los alumnos de origen inmigrante (véase el gráfico D6).

CÓDIGOS, ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

Códigos de países

EU/EU-28	Unión Europea	AT	Austria
BE	Bélgica	PL	Polonia
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	PT	Portugal
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	RO	Rumanía
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	SI	Eslovenia
BG	Bulgaria	SK	Eslovaquia
CZ	República Checa	FI	Finlandia
DK	Dinamarca	SE	Suecia
DE	Alemania	UK	Reino Unido
EE	Estonia	UK-ENG	Inglaterra
IE	Irlanda	UK-WLS	Gales
EL	Grecia	UK-NIR	Irlanda del Norte
ES	España	UK-SCT	Escocia
FR	Francia	EEE y países candidatos	
HR	Croacia	BA	Bosnia y Herzegovina
IT	Italia	CH	Suiza
CY	Chipre	IS	Islandia
LV	Letonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	ME	Montenegro
LU	Luxemburgo	MK*	Antigua República Yugoslava de Macedonia
HU	Hungría	NO	Noruega
MT	Malta	RS	Serbia
NL	Países Bajos	TR	Turquía

* Código ISO 3166. Código provisional que no prejuzga en modo alguno la denominación definitiva del país, que será acordada tras las negociaciones que se celebran en la actualidad bajo los auspicios de las Naciones Unidas (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm [consultado el 24.04.2017]).

Estadísticas

(:)	Datos no disponibles	(–)	No aplicable o cero
p.p.	Puntos porcentuales		

Abreviaturas y acrónimos

Convenciones internacionales

MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras
EAPI	Educación y atención a la primera infancia
EECL	Estudio Europeo de Competencia Lingüística
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
FIP	Formación inicial del profesorado
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)
TALIS	Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (OCDE)
UOE	UNESCO/OECD/EUROSTAT
FP	Formación profesional

Abreviaturas nacionales en su lengua de origen

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	CZ

CONTEXTO

La mayoría de los países europeos presentan una realidad lingüística compleja en la que coexisten lenguas que se hablan en el conjunto del Estado con otras lenguas regionales. También es habitual que diversos países compartan la misma lengua en áreas transfronterizas, como fruto de una herencia histórica común. Es posible abordar la pluralidad lingüística que caracteriza a Europa desde diversos puntos de vista, uno de los cuales es, sin duda, el reconocimiento oficial de las lenguas por parte de las administraciones europeas o nacionales. Este capítulo se inicia con una lista de las lenguas oficiales de los países europeos.

Las lenguas de escolarización son habitualmente las estatales. Sin embargo, algunas lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatus de lengua oficial también pueden ser la principal lengua de escolarización en las regiones en que predominan. No obstante, algunos alumnos acuden a centros escolares en los que la lengua de escolarización difiere de la que hablan en casa. Aunque estos alumnos suelen tener un rico capital lingüístico, necesitan ayuda adicional con la lengua que emplean en el colegio. Además, sus profesores pueden necesitar formación sobre cómo impartir la lengua de escolarización como segunda lengua y cómo trabajar con clases multilingües.

Para contextualizar estos aspectos de la diversidad lingüística, este capítulo presenta también varios indicadores relativos a las lenguas habladas en el hogar, en aquellos casos en que difieren de la lengua de escolarización o de la lengua de la prueba. Estos indicadores se basan en datos proporcionados por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2015. La mayoría de los sistemas educativos europeos cubiertos por este informe han participado en el estudio. A fin de simplificar los gráficos basados en los datos de PISA, no se incluyen los datos de Bosnia y Herzegovina, Liechtenstein y Serbia, que no participaron en la misma.

Todos los datos estadísticos de este capítulo pueden consultarse en el Anexo 3. Para más información sobre la base de datos de PISA, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticas y terminología*.

MÁS DE 60 LENGUAS ESTÁN OFICIALMENTE RECONOCIDAS EN LA UNIÓN EUROPEA

En la Unión Europea, 66 lenguas tienen estatus oficial y, de ellas, 26 son lenguas oficiales del Estado. Por “lengua oficial” se entiende aquella que se emplea con fines jurídicos y administrativos en una zona concreta de un determinado Estado. Su estatus oficial puede estar circunscrito a una parte de ese Estado o extenderse a la totalidad de su territorio. Los derechos otorgados a las lenguas oficiales pueden variar dependiendo de cada país, región o lengua.

La Unión Europea cuenta con 24 lenguas oficiales y vehiculares con estatus de lengua estatal en al menos uno de los Estados miembros ⁽²⁾. Las directrices y otros documentos de aplicación general se redactan en las 24 lenguas oficiales. Hay menos lenguas oficiales que Estados miembros, puesto que algunos comparten lenguas. El alemán, el griego, el inglés, el francés, el neerlandés y el sueco son lenguas estatales oficiales en más de un país.

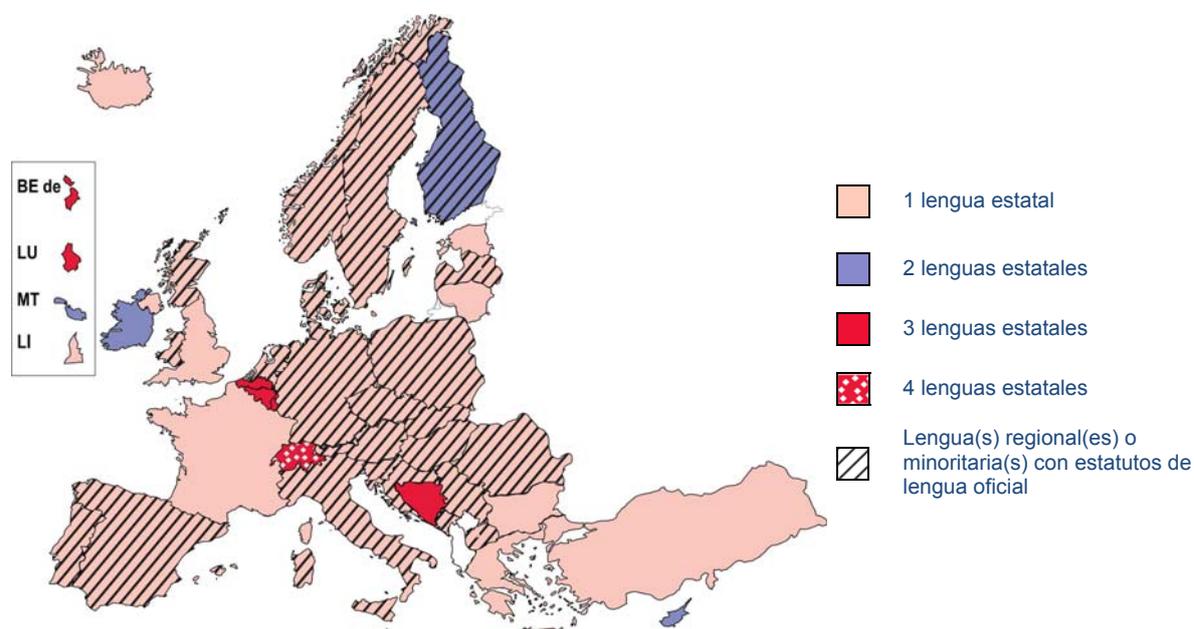
Aunque en la mayoría de los países europeos solo se reconoce una lengua como estatal (véase el gráfico A1), en Irlanda, Chipre, Malta y Finlandia dicho reconocimiento se hace extensivo a dos lenguas oficiales. En Luxemburgo, al igual que en Bosnia y Herzegovina, hay tres lenguas estatales. También Bélgica tienen tres lenguas oficiales, pero estas se usan en áreas lingüísticas determinadas

⁽²⁾ Alemán, búlgaro, croata, checo, danés, estonio, eslovaco, esloveno, español, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco.

y no son reconocidas a efectos administrativos en todo el territorio del país. Solamente la región de Bruselas capital es bilingüe (neerlandés y francés). De forma semejante, aunque Suiza cuenta con cuatro lenguas oficiales, la mayoría de los cantones son monolingües. El alemán es la única lengua oficial en 17 cantones suizos, en 4 cantones se habla francés y en 1, italiano. Además, 3 cantones son bilingües (alemán y francés) y 1 es trilingüe (alemán, italiano y romanche).

Más de la mitad de los países europeos reconoce oficialmente la existencia de lenguas regionales o minoritarias dentro de sus fronteras a efectos jurídicos o administrativos. El reconocimiento oficial se otorga habitualmente a las lenguas dentro del área geográfica –con frecuencia una región– en que se encuentra extendido su uso. Con frecuencia es necesario que una determinada proporción de la población hable la lengua minoritaria para que se invoque el derecho a convertirla en lengua oficial. Por ejemplo, en Serbia, una lengua minoritaria se reconoce oficialmente y puede ser empleada con fines jurídicos y administrativos en cualquier unidad administrativa local en que la población minoritaria represente al menos el 15% de la cifra total de habitantes. En Polonia, Rumanía, Eslovaquia y la antigua República Yugoslava de Macedonia, este umbral se establece en el 20%. En Hungría, si la población minoritaria supera el 10%, la correspondiente autoridad autónoma puede exigir que se use la lengua minoritaria además de la lengua estatal en los decretos, impresos oficiales y anuncios públicos del gobierno regional, así como en los medios de comunicación locales. Además, si la población minoritaria supera el 20% del número total de habitantes, podrá solicitarse la concesión de derechos adicionales, como el empleo de funcionarios públicos locales que hablen la lengua minoritaria.

Gráfico A1: Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatus de lengua oficial, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico A1 agrupa dentro de la categoría de “lenguas regionales o minoritarias” a lenguas regionales, minoritarias y no territoriales.

Las lenguas del cuadro se han ordenado alfabéticamente de acuerdo con su código ISO 639-3 (véase <http://www.sil.org/iso639-3/> [consultado el 24.10.2016]).

Las definiciones de “lengua oficial”, “lengua estatal”, “lengua regional o minoritaria” y “lengua no territorial” figuran en el Glosario.



Notas específicas de países

Bélgica (BE fr, BE nl), República Checa, Alemania, Estonia, Grecia, España, Francia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Austria, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Escocia), Islandia y Montenegro: Todos estos países han concedido estatus de lengua oficial a su(s) lengua(s) de signos.

Bélgica y Suiza: Las lenguas oficiales solo se utilizan en áreas territoriales delimitadas.

Alemania: El romani es una lengua minoritaria reconocida oficialmente en virtud de la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias*. Sin embargo, no se ajusta a la definición de lengua oficial ni se emplea a efectos administrativos.

España: Además, el bable/asturiano, una lengua que no goza de estatus oficial, se encuentra protegido por las leyes del Principado de Asturias y Castilla y León.

Reino Unido: Galés en Gales, gaélico escocés y escocés en Escocia.

Gráfico A1 (continuación): Lenguas estatales y lenguas regionales, minoritarias o no territoriales con estatus de lengua oficial, 2015/16

	Lengua estatal	Lengua regional y/o lengua minoritaria con estatus oficial
BE	alemán, neerlandés, francés	
BG	búlgaro	
CZ	checo	alemán, eslovaco, polaco, romaní
DK	danés	alemán, feroés, groenlandés
DE	alemán	bajo alemán, danés, frisón, romaní, sórabo
EE	estonio	
IE	inglés, irlandés	
EL	griego	
ES	español	atalán, euskera, gallego, occitano, valenciano
FR	francés	
HR	croata	albanés, alemán, bosnio, búlgaro, checo, eslovaco, esloveno, hebreo, húngaro, italiano, macedonio, montenegrino, polaco, romaní, romaní vlax, rumano, rusino, ruso, serbio, turco, ucraniano
IT	italiano	albano, alemán, atalán, croata, esloveno, francés, friulano, griego, ladino, occitano, provenzal, sardo
CY	griego, turco	armenio, maronita
LV	letón	livonio
LT	lituano	
LU	alemán, francés, luxemburgués	
HU	húngaro	alemán, armenio, búlgaro, croata, eslovaco, esloveno, griego, polaco, romaní y bayash, rumano, rusino, serbio, ucraniano
MT	inglés, maltés	
NL	neerlandés	frisón
AT	alemán	checo, croata, eslovaco, esloveno, húngaro, romaní

	Lengua estatal	Lengua regional y/o lengua minoritaria con estatus oficial
PL	polaco	alemán, armenio, bielorruso, casubio, checo, eslovaco, hebreo, karaim, lemko, lituano, romaní, ruso, tártaro, ucraniano, yiddish
PT	portugués	mirandés
RO	rumano	alemán, búlgaro, checo, croata, eslovaco, griego, húngaro, polaco, romaní, ruso, serbio, turco, ucraniano
SI	esloveno	húngaro, italiano
SK	eslovaco	alemán, búlgaro, checo, croata, húngaro, polaco, romaní, rusino, ucraniano
FI	finés, sueco	romaní, ruso, sami, tártaro, yiddish
SE	sueco	finés, meänkieli, romaní, sami, yiddish
UK	inglés	escocés, galés, gaélico escocés
BA	bosnio, croata, serbio	
CH	alemán, francés, italiano, romanche	
IS	islandés	
LI	alemán	
ME	montenegrino	albano, bosnio, croata, serbio
MK	macedonio	albano, bosnio, romaní, serbio, turco
NO	noruego (dos variantes: bokmål y nynorsk)	finés, kven, sami
RS	serbio	albanés, bosnio, búlgaro, checo, croata, eslovaco, húngaro, macedonio, montenegrino, rumano, rusino
TR	turco	

El número de lenguas regionales o minoritarias reconocidas como lenguas oficiales varía de un país a otro. En algunos países como Letonia, Países Bajos y Portugal se limita a una sola lengua, mientras que Croacia, por ejemplo, ha otorgado estatus oficial a 21 lenguas regionales, minoritarias o no territoriales. Hungría, Italia, Polonia, Rumanía y Croacia tienen más de 10 lenguas regionales, minoritarias o no territoriales de carácter oficial. Algunas lenguas regionales o minoritarias han sido reconocidas oficialmente por varios países. Muchas lenguas eslavas (búlgaro, checo, croata,

eslovaco, esloveno, polaco, ruso y ucraniano), además del alemán y el húngaro, son reconocidas como lenguas regionales o minoritarias en más de tres países de la Unión Europea.

Otro elemento dentro del panorama lingüístico europeo es la existencia de lenguas no territoriales, es decir, lenguas empleadas por determinados grupos de población dentro de un país, pero “que (...) no pueden vincularse a un territorio en concreto” (Consejo de Europa, 1992). Es el caso del romaní, por ejemplo, lengua minoritaria reconocida oficialmente por 10 países: la República Checa, Alemania, Croacia, Hungría, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y la antigua República Yugoslava de Macedonia. Además, en Austria se encuentra reconocida como lengua minoritaria/regional en el *Land* de Burgenland.

El mosaico de lenguas europeas no estaría completo sin mencionar las lenguas de signos. En 1998, el Parlamento Europeo aprobó por unanimidad una resolución sobre las lenguas de signos (Parlamento Europeo, 1988) en la que se pedía a todos los Estados miembros de la UE el reconocimiento de sus lenguas de signos nacionales como lenguas oficiales. En la actualidad, aproximadamente dos tercios de los países europeos reconocen oficialmente sus lenguas de signos.

Finalmente, además de las lenguas oficiales, cabe destacar la existencia de lenguas habladas por la población inmigrante, como el árabe, el turco, el urdu, el hindi y el chino (Eurostat, 2016), lenguas que contribuyen a enriquecer la diversidad lingüística y a completar el panorama de lenguas que se hablan en Europa.

EN LA MAYOR PARTE DE LOS PAÍSES EUROPEOS, LA MAYORÍA DE ALUMNOS DE 15 AÑOS HABLA EN SUS HOGARES LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN

Los datos de PISA 2015 revelan que la mayoría de los alumnos de 15 años de casi todos los países europeos habla en sus hogares la lengua empleada en las pruebas de PISA, que se considera representativa de la lengua de escolarización. Los datos revelan que el 91,0% de los alumnos de 15 años de la UE habla en casa la lengua de escolarización, mientras que las lenguas habladas en el hogar que más frecuentemente difieren de la de escolarización son el español, el turco y el ruso. Una considerable proporción de estudiantes hablantes de español acude a centros en los que la principal lengua de escolarización es una lengua regional (valenciano, gallego o euskera). Fuera de Turquía, es posible encontrar alumnos hablantes de turco en centros escolares donde la lengua de escolarización es el alemán, el neerlandés, el francés, el danés o el finés. Y hay alumnos hablantes de ruso que acuden a centros donde la principal lengua de escolarización es el alemán, el letón, el lituano, el checo, el estonio, el finés y el polaco.

El gráfico A2 muestra que la proporción de alumnos de 15 años que no hablan la lengua de escolarización en su hogar se asemeja a la media de la UE-28 (aproximadamente el 9%) en Bulgaria, Francia, Letonia, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Noruega y Turquía.

Sin embargo, debido a sus particulares circunstancias lingüísticas, algunos países europeos se alejan significativamente del promedio de la UE. Malta y Luxemburgo tienen proporciones especialmente altas de estudiantes que hablan en el hogar una lengua diferente a la de escolarización. En Malta, que es un estado bilingüe, este porcentaje se sitúa en el 87,7% de los alumnos. Todos los estudiantes realizaron las pruebas de PISA en inglés, que es la lengua predominante en la enseñanza de ciencias, pero el 84,4% indica que habla maltés en el hogar. Normalmente, en clase se usa tanto el maltés como el inglés a través de la alternancia de código (véase el capítulo B, sección III, relativo a la enseñanza AICLE), mientras que todos los aspectos formales de la educación en matemáticas y ciencias (libros de texto o de trabajo, evaluaciones, pruebas, exámenes, ejercicios



escritos, etc.) son en inglés. En Luxemburgo, el 84,5 de los alumnos de 15 años habla en el hogar una lengua diferente a la de escolarización –el 45,3% indica que en casa habla luxemburgués, una lengua germánica que constituye una de las tres lenguas oficiales de Luxemburgo (véase el gráfico A1). Casi todos los estudiantes que hablan luxemburgués en el hogar (94,1%) señalan que el alemán es su lengua de escolarización. Además, el 21,8% de los alumnos de 15 años de Luxemburgo habla portugués en el hogar, pero la mitad de ellos tiene el alemán y la otra mitad el francés como lengua de escolarización.

Suiza también tiene una proporción significativamente superior a la de otros países de alumnos de 15 años que hablan principalmente en el hogar una lengua diferente a la de escolarización (26,1%). En este estado multilingüe, la mayoría de los estudiantes que hablan alemán, francés o italiano (o sus dialectos) tienen la misma lengua en el hogar que en el centro educativo, pero hay muchos que hablan lenguas distintas a las oficiales (portugués, albanés, serbocroata, inglés, español y turco).

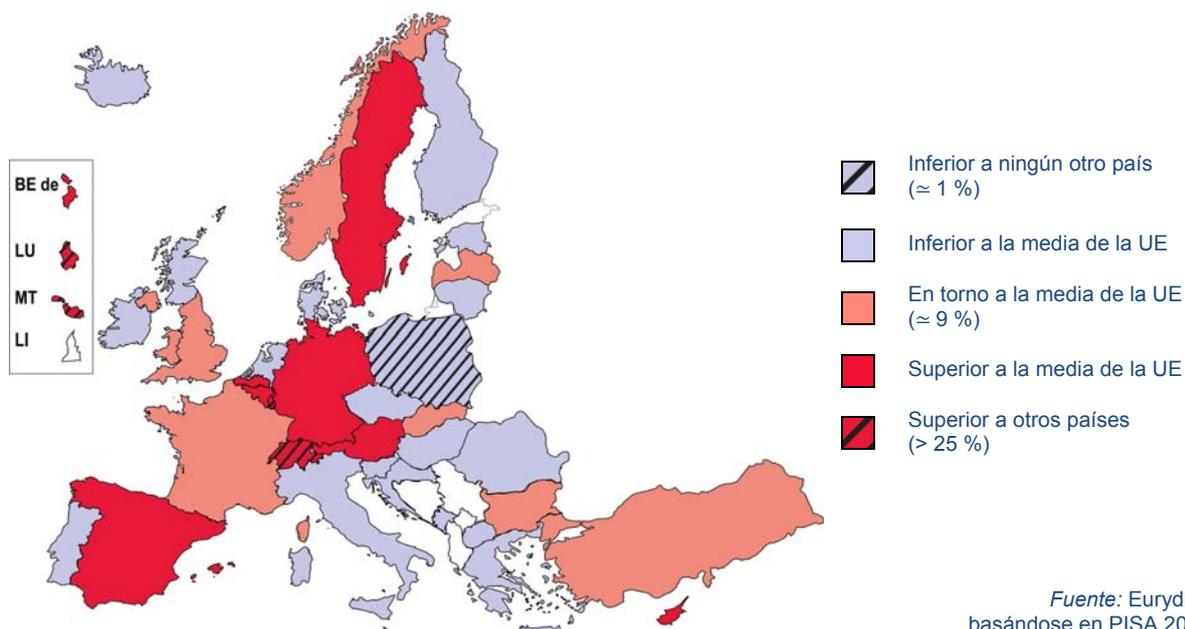
En Bélgica, Alemania, España, Chipre, Austria y Suecia, la proporción de alumnos de 15 años que habla principalmente en el hogar una lengua diferente a la de escolarización es superior a la media de la UE-28, situándose entre el 10% y el 22%.

Por contraste, Polonia cuenta con una población de alumnos de 15 años especialmente homogénea lingüísticamente, pues solo el 1,1% habla en casa una lengua diferente a la que emplea en el centro escolar. La proporción también es muy baja (claramente por debajo del 4%) en Croacia, Hungría, Portugal, Rumanía y Montenegro.

En el conjunto de la UE, la proporción de estudiantes que hablaba en casa lenguas distintas a las de escolarización aumentó un 3,0% entre las ediciones de PISA de 2003 y 2015 (véase el Anexo 3). Este crecimiento se observó en la mitad de los sistemas educativos analizados, destacando el experimentado en Suiza (14,0%). En Bélgica (Comunidad francófona), Austria y Suecia, la proporción se elevó desde el 7-9% en 2003 hasta el 16-19% en 2015.

A la inversa, en Bélgica (Comunidad flamenca), Luxemburgo y Países Bajos, la proporción de alumnos que empleaba en el hogar una lengua diferente a la de escolarización disminuyó entre 2003 y 2015, pese a lo cual, en Bélgica (Comunidad flamenca) y Luxemburgo, la proporción de alumnos de 15 años que habla principalmente en casa una lengua diferente sigue por encima de la media de la UE. Entre 2003 y 2015, la proporción cayó del 22,9% al 15,5% en Bélgica (Comunidad flamenca), y del 92,5% al 84,5% en Luxemburgo. En los Países Bajos, el porcentaje era del 7,2% en 2015 (por debajo de la media de la UE) y del 14,6% en 2003 (por encima de la media).

Gráfico A2: Porcentaje de alumnos de 15 años que en el hogar habla principalmente una lengua diferente a la de escolarización, 2015



Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2015.

Nota aclaratoria (gráfico A2)

Cuando la “lengua de la prueba” coincide con la “lengua en el hogar” indicada, se considera que los estudiantes hablan la misma lengua en el hogar que en el centro escolar. Se considera asimismo que hablar un dialecto de una determinada lengua en casa es hablar la lengua estándar. PISA utilizó este enfoque en la creación de la variable “Lengua internacional en el hogar” (ST022Q01TA). Al no haberse aplicado todavía este enfoque en BE de e IT, los dialectos se han recodificado en consecuencia.

El gráfico toma en consideración los errores estándar que reflejan la variación del valor calculado a partir de una muestra. Muestra los cinco grupos de países en que la proporción de alumnos de 15 años que habla principalmente en el hogar una lengua diferente a la de escolarización difiere significativamente ($p < .05$) de cualquier otro grupo.

Para más información sobre la base de datos de PISA, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*. En relación con los datos, véase el Anexo 3.

DOS TERCIOS DE LOS ALUMNOS DE 15 AÑOS QUE NO HABLAN LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN EN EL HOGAR SON INMIGRANTES

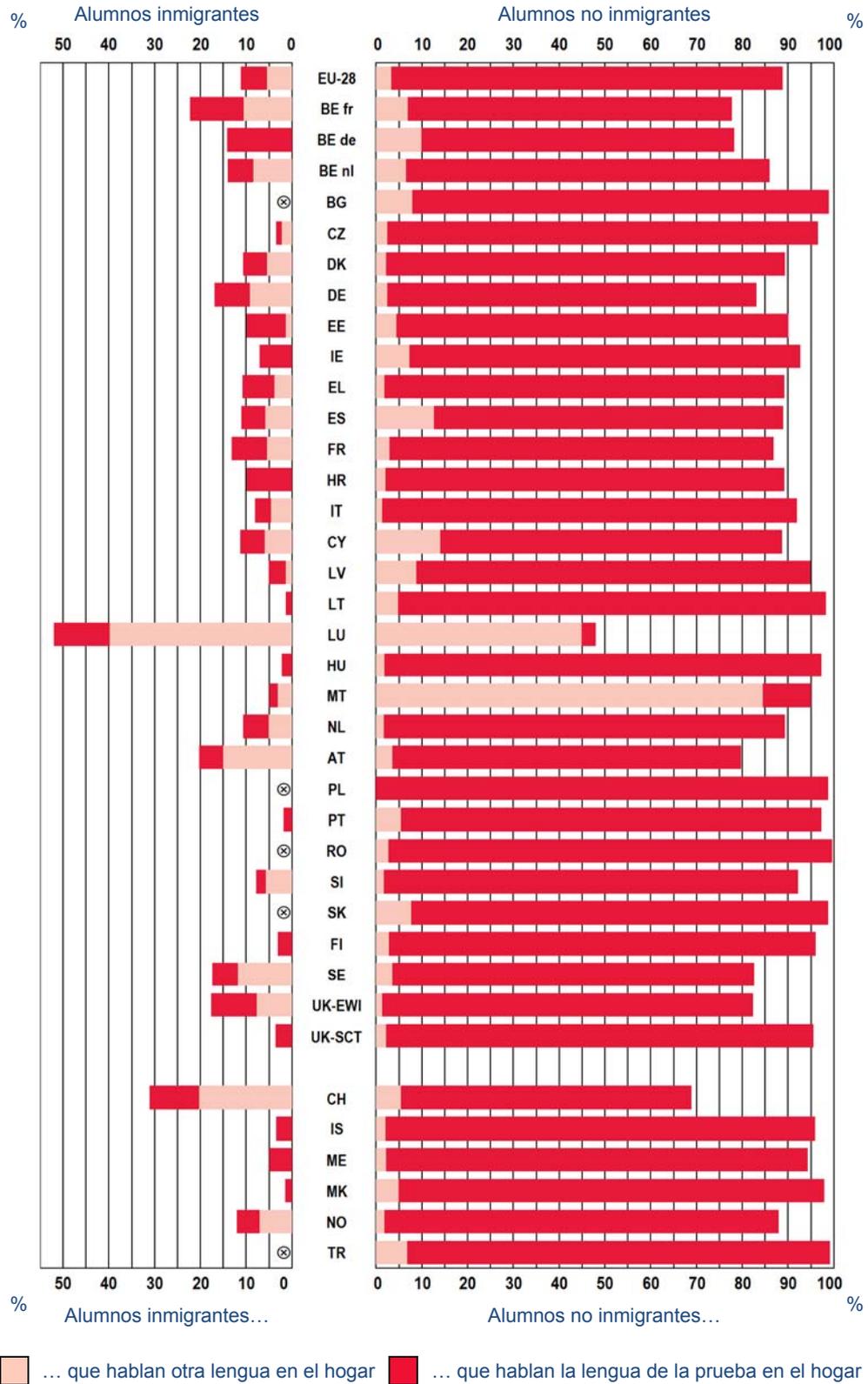
Identificar a las poblaciones que no hablan en casa la lengua de escolarización puede ayudar a ofrecer medidas de apoyo lingüístico más adecuadas. En el gráfico A3 se muestran las proporciones de alumnos que hablan la misma lengua en el hogar y en el centro escolar entre la población inmigrante y no inmigrante, concepto definido en función del lugar de nacimiento de los padres. Se define a un estudiante como “inmigrante” si ambos padres nacieron en el extranjero, mientras que el propio estudiante puede haber nacido en el país de residencia (inmigrante de segunda generación) o en el extranjero (inmigrante de primera generación). Un alumno se considera “no inmigrante” si al menos uno de sus progenitores nació en el país de residencia.

En el conjunto de la UE, los alumnos inmigrantes constituyen dos tercios de aquellos que no hablan la lengua de escolarización en el hogar (comparación entre las barras de color rojo claro de los lados izquierdo y derecho del gráfico A3). Sin embargo, que sus padres nacieran en el extranjero no significa necesariamente que el alumno no hable en casa la lengua de escolarización. A nivel de la UE, el 5,6% de los alumnos de 15 años son inmigrantes que hablan en el hogar la misma lengua que en el centro escolar (véanse las barras de color rojo oscuro del lado izquierdo del gráfico A3). Una misma proporción (5,5%) son inmigrantes que no hablan la lengua de escolarización en el hogar. En otras palabras, la mitad de los estudiantes de 15 años cuyos padres nacieron en el extranjero indican que hablan la misma lengua en uno y otro ámbito.

Cabe destacar que un tercio de los alumnos de 15 años que no hablan en casa la lengua de escolarización no son inmigrantes. En el conjunto de la UE, el 3,4% de los estudiantes de 15 años son no inmigrantes que no emplean la lengua de escolarización en el hogar. Además, a la vista de que la mayoría de los países tienen cifras muy bajas de estudiantes inmigrantes (véanse las barras del lado izquierdo del gráfico A3), los alumnos no inmigrantes constituyen la mayor proporción de alumnos que no hablan la lengua de escolarización en la mayor parte de los países europeos.

El gráfico A3 muestra que entre un país y otro hay muchas diferencias entre que sean inmigrantes o no los alumnos que no hablan la lengua de escolarización en el hogar. En aquellos que tienen una proporción significativamente superior a la media europea de alumnos de 15 años que no hablan la lengua de escolarización en casa (países en rojo en el gráfico A2), los alumnos no inmigrantes constituyen la mayoría en Bélgica (Comunidad germanófona), España, Chipre, Luxemburgo y Malta. Por el contrario, los estudiantes inmigrantes predominan entre aquellos que no hablan en el hogar la lengua de escolarización en Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Alemania, Austria, Suecia y Suiza. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), los alumnos inmigrantes de 15 años hablan principalmente árabe, turco y otras lenguas de la Unión Europea que no son oficiales en Bélgica. En Alemania, la mayoría de estos estudiantes hablan ruso o turco. En Austria, turco, bosnio, serbio, croata y albanés. En Suiza, el país con la tercera mayor proporción de estudiantes que no hablan la lengua de escolarización, las lenguas habladas en el hogar son principalmente el albanés, el portugués, el yugoslavo (serbio, croata), el turco y el inglés.

Gráfico A3: Porcentaje de alumnos de 15 años inmigrantes y no inmigrantes por lengua que hablan en el hogar, 2015



⊗ Muestra insuficiente (menos de 30 alumnos o 5 centros escolares con datos válidos o ausencia excesiva de datos)

Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2015.

Nota aclaratoria (gráfico A3)

Los valores indicados en el gráfico son una estimación basada en los resultados del estudio. Véase el Anexo 3 para más información sobre los datos exactos y los errores estándar de las estimaciones. Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

Cuando la “lengua de la prueba” coincide con la “lengua en el hogar” indicada, se considera que los estudiantes hablan la misma lengua en el hogar que en el centro escolar. Se considera asimismo que hablar un dialecto de una determinada lengua en casa es hablar la lengua estándar. PISA utilizó este enfoque en la creación de la variable “Lengua internacional en el hogar” (ST022Q01TA). Al no haberse aplicado todavía este enfoque en BE de e IT, los dialectos se han recodificado en consecuencia.

Un alumno se define como “inmigrante” si sus dos progenitores nacieron en el extranjero.

Los alumnos no inmigrantes constituyen con frecuencia una parte sustancial de aquellos que no hablan la lengua de escolarización en el hogar en los países que tienen varias lenguas oficiales (véase el gráfico A1). En Bélgica (Comunidad germanófona), estos alumnos son una mayoría entre los que no hablan la lengua de escolarización, puesto que el 7,1% son estudiantes de habla francesa que acude a centros de habla alemana. En Luxemburgo, constituyen algo más de la mitad de los alumnos que no hablan en casa la lengua de escolarización, principalmente debido a la gran proporción de alumnos no inmigrantes de 15 años que hablan luxemburgués en el hogar pero tienen el alemán como lengua de escolarización. En Malta –el país con la mayor proporción de estudiantes que no hablan la lengua de escolarización en casa– la mayoría de estos alumnos son no inmigrantes, que realizaron la prueba en inglés pero hablan maltés en el hogar. Normalmente, en clase se usa tanto el maltés como el inglés a través de la alternancia de código (véase el capítulo B, sección III, relativo a la enseñanza AICLE), mientras que todos los aspectos formales de la educación en ciencias (libros de texto o de trabajo, evaluaciones, pruebas, exámenes, ejercicios escritos, etc.) son principalmente en inglés.

En España, muchos alumnos hablan en el hogar una lengua distinta a la de escolarización a consecuencia de las variaciones regionales que existen en la lengua que se emplea en los centros educativos. Por ejemplo, el 9,8% de los alumnos de 15 años son no inmigrantes que hablan el español en el hogar pero tienen una lengua regional como lengua de escolarización, principalmente el catalán.

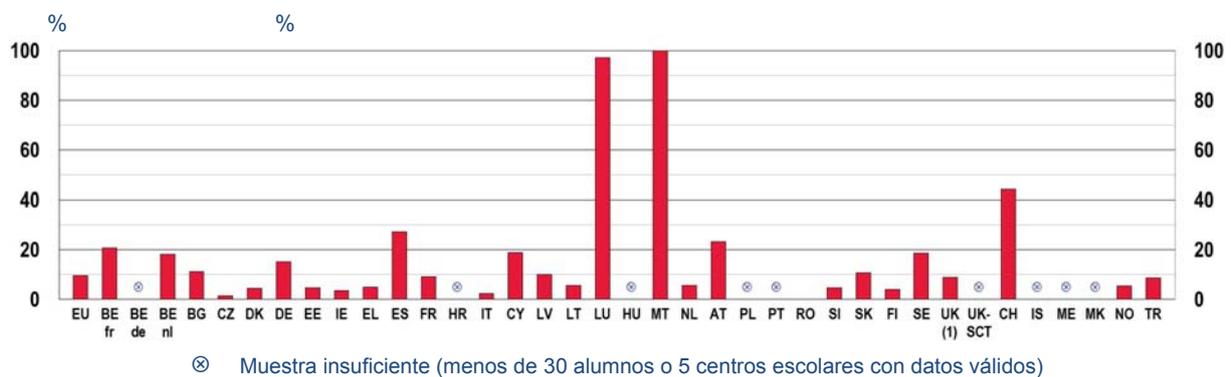
LA MAYORÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES TIENEN MENOS DE UNA CUARTA PARTE DE ALUMNOS CUYA LENGUA MATERNA NO ES LA DE ESCOLARIZACIÓN

La enseñanza y aprendizaje en un contexto lingüístico heterogéneo supone claramente un desafío tanto para el profesorado como para el alumnado; y la diversidad lingüística de los alumnos escolarizados también es un reto importante para los sistemas educativos. Puede ser necesaria la aplicación de medidas específicas para ayudar a los alumnos a dominar la lengua de escolarización y para apoyar al profesorado en la gestión de clases multilingües y, en muchos casos, multiculturales.

La heterogeneidad lingüística en los centros educativos, definida aquí como aquella que existe en centros donde el 25% de los alumnos habla una lengua distinta en casa, varía de un país a otro, algo que puede explicarse en parte por el contexto lingüístico nacional: algunos países tienen varias lenguas estatales y/o regionales, minoritarias o no territoriales (véase el gráfico A1). Otro factor es la proporción de alumnos de origen inmigrante que hablan una lengua extranjera en el hogar (véase el gráfico A3).

En el conjunto de la UE, aproximadamente el 9,7% del alumnado de quince años acude a centros escolares lingüísticamente heterogéneos, donde más del 25% de los estudiantes habla en el hogar una lengua diferente a la de escolarización. En un primer grupo de 10 países, la proporción de estos alumnos no difiere significativamente de la media de la UE. Tal es el caso en Bulgaria, Grecia, Francia, Letonia, Lituania, Países Bajos, Eslovaquia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Noruega y Turquía.

Gráfico A4: Porcentaje de alumnos de 15 años que acude a centros escolares en los que más del 25% de los estudiantes no habla en el hogar la lengua de escolarización, 2015



Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2015.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Los valores indicados en el gráfico son una estimación basada en los resultados del estudio. Véase el Anexo 3 para más información sobre los datos exactos y los errores estándar de las estimaciones. Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

Cuando la “lengua de la prueba” coincide con la “lengua en el hogar” indicada, se considera que los estudiantes hablan la misma lengua en el hogar que en el centro escolar. Se considera asimismo que hablar un dialecto de una determinada lengua en casa es hablar la lengua estándar. PISA utilizó este enfoque en la creación de la variable “Lengua internacional en el hogar” (ST022Q01TA). Al no haberse aplicado todavía este enfoque en BE de e IT, los dialectos se han recodificado en consecuencia.

En el segundo grupo de nueve países, la proporción de alumnos de 15 años en centros lingüísticamente heterogéneos es significativamente superior al promedio de la UE (Bélgica – Comunidades francófona y flamenca–, Alemania, España, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Suecia y Suiza). En Luxemburgo y Malta, al menos el 97% de los alumnos de 15 años acuden a este tipo de centros. En Malta, que es un estado bilingüe, la enseñanza se imparte tanto en maltés como en inglés en todos los centros estatales (véase el capítulo B, sección III, relativo a la enseñanza AICLE). Ambas lenguas se emplean para enseñar matemáticas y ciencias, pero los libros de texto, los ejercicios escritos y las evaluaciones de estas materias emplean principalmente el inglés. A la vista de que todos los alumnos realizaron las pruebas de PISA en inglés y el 84,4% indicó que en el hogar hablaba maltés, se considera que estos estudiantes emplean en casa una lengua diferente a la de escolarización. No obstante, al ser el maltés la lengua de enseñanza de otras materias, debe señalarse que este alto porcentaje no refleja todas las asignaturas impartidas.

En un tercer grupo de ocho países, la proporción de alumnos de 15 años en centros lingüísticamente heterogéneos es significativamente inferior a la media de la UE. Es el caso de la República Checa, Dinamarca, Estonia, Irlanda, Italia, Rumanía, Eslovenia y Finlandia. Rumanía es una excepción, ya que en este país todos los alumnos acuden a centros homogéneos.



CONTEXTO

La mayoría de los países pertenecientes al primer grupo se caracterizan también por la circunstancia de que la proporción de alumnos que no hablan en el hogar la lengua de escolarización no difiere significativamente de la media de la UE (véase el gráfico A2). No obstante, en Grecia, Lituania y Países Bajos, esta proporción es inferior a la media europea, lo cual puede indicar que, en estos tres países, los estudiantes que no hablan la lengua de escolarización tienden a estar más concentrados en determinados centros escolares que en otros países de la UE.

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN I – ESTRUCTURAS

En la sección I se analiza la oferta de lenguas extranjeras en educación infantil, primaria y secundaria, de acuerdo con lo que establece la legislación de cada país. Se estudia el número de lenguas que se ofertan como materias obligatorias y como optativas incluidas en las enseñanzas mínimas. Las lenguas entendidas como materias obligatorias son aquellas que deben estudiar todos los alumnos de un determinado programa educativo, mientras que se considerará como optativas que forman parte de las enseñanzas mínimas aquellas que todos los centros educativos deben ofrecer como parte de un conjunto de asignaturas optativas: los alumnos deben elegir al menos una asignatura (que no tiene que ser necesariamente una lengua) de entre este conjunto de asignaturas.

Los indicadores muestran la edad a la que se introducen como asignaturas obligatorias la primera y segunda lenguas extranjeras, las tendencias respecto a la edad de inicio, y las circunstancias en las que todos o algunos alumnos tienen la oportunidad de estudiar otras lenguas adicionales, dependiendo del itinerario educativo que escojan. Además, uno de los indicadores se centra en el objetivo de la UE de enseñar dos lenguas extranjeras desde edades tempranas. Finalmente, ilustran la diferencia en el número de años que deben estudiar dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias los alumnos de educación general y de formación profesional. El anexo 1 incluye un breve resumen de la oferta de lenguas extranjeras de cada país, que sirve para complementar la información que se incluye en este apartado.

LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE LA PRIMERA LENGUA OBLIGATORIA COMIENZA ENTRE LOS 6 Y LOS 8 AÑOS EN LA MAYORÍA DE PAÍSES EUROPEOS

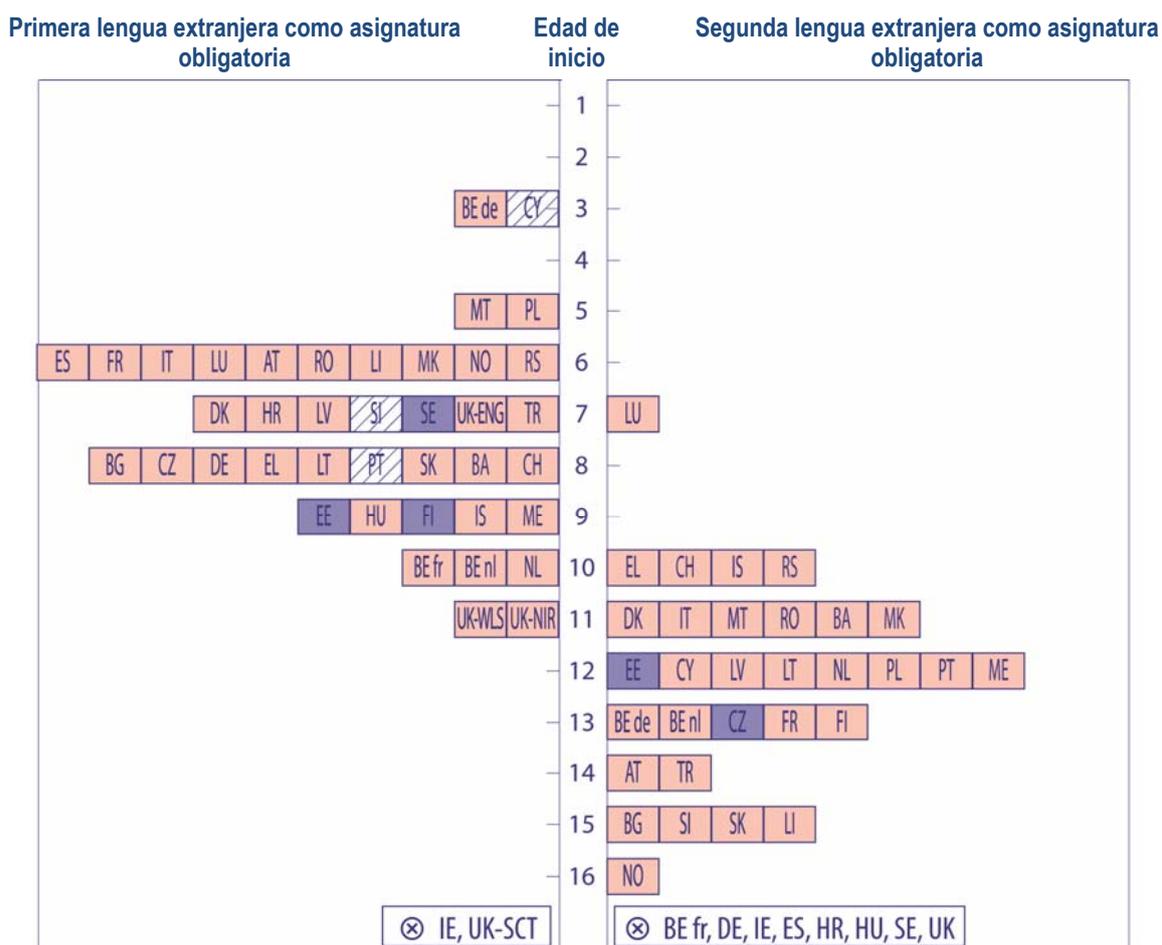
En la mayoría de los países, la edad a la que se inicia el aprendizaje de una primera lengua extranjera como asignatura obligatoria oscila entre los 6 y los 8 años, en los primeros años de educación primaria. En Bélgica (Comunidad germanófila), todos los alumnos matriculados en educación infantil comienzan a aprender francés a la temprana edad de 3 años. En España se produce un inicio temprano similar en cuatro Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Comunidad Valenciana). En el extremo opuesto se sitúa el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), donde todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a la edad de 11 años, cuando ingresan en la educación secundaria.

Los centros escolares de Estonia, Finlandia y Suecia gozan de cierta libertad a la hora de decidir en qué curso se introduce la primera lengua extranjera de carácter obligatorio. La administración educativa central establece un intervalo de edades (o de cursos) para la incorporación de las lenguas extranjeras: entre los 7 y los 9 años en Estonia y Finlandia, y entre los 7 y los 10 en Suecia. Según los datos estadísticos nacionales, la enseñanza de lenguas extranjeras se inicia habitualmente a la edad de 9 años en los centros escolares de Estonia y Finlandia, mientras que en Suecia el aprendizaje comienza normalmente a los 7 años.

Irlanda y el Reino Unido (Escocia) son los únicos países en que las lenguas extranjeras no son asignatura obligatoria. En Irlanda, todos los alumnos estudian irlandés e inglés, y ninguna de estas lenguas se considera lengua extranjera. En el Reino Unido (Escocia), donde no existe un currículo obligatorio, los centros tienen que ofertar lenguas extranjeras, pero los alumnos no tienen obligación de cursar ninguna. No obstante, tras la aprobación de una nueva política que se implementará completamente a partir de 2021, todos los alumnos comenzarán a aprender una lengua extranjera a partir de los 5 años (véase el gráfico B5).

Algunos países están introduciendo reformas para reducir la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de la primera lengua extranjera. En Chipre, desde septiembre de 2015, los escolares de educación infantil comenzarán a aprender inglés a partir de los 3 años, si bien esta fase no forma parte de la educación obligatoria. La plena implantación de este cambio está prevista para septiembre de 2017.

Gráfico B1: Edades a las que se introducen la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en educación infantil, primaria y/o secundaria general, 2015/16



Totalmente implantado
 En proceso de implantación
 Edad de inicio variable
 No hay lengua(s) extranjera(s) obligatoria(s)

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico se ocupa principalmente de las lenguas a las que el currículo denomina "extranjeras" (o "modernas"). Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase el gráfico B12) y las lenguas clásicas (véase el gráfico B13) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Las edades de inicio hacen referencia a la edad ordinaria en la que los alumnos comienzan a estudiar la lengua extranjera (es decir, la edad teórica de los alumnos). No se han tenido en cuenta la incorporación temprana o tardía a los centros escolares, la repetición de curso ni otras interrupciones de la escolarización.

"En proceso de implantación" significa que las reformas están siendo implantadas en 2015/16. En aquellos casos en que la implantación no comienza hasta después de este año académico, las reformas se indican solo en el texto.

"Segunda lengua" significa una lengua aprendida por los alumnos además de la primera, lo cual supone que se aprenden dos lenguas al mismo tiempo.

Las definiciones de "lengua extranjera", "lengua extranjera como asignatura obligatoria" y "en proceso de implantación" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): en la región de Bruselas capital y en las comunas valonas con un estatus lingüístico específico, los alumnos han de comenzar a estudiar la primera lengua extranjera con carácter obligatorio a los 8 años.

Alemania: En seis *Länder*, los alumnos deben comenzar a estudiar la primera lengua extranjera a los 6 años.

España: En algunas Comunidades Autónomas, el aprendizaje de dos lenguas es obligatorio a partir de la edad de 12 (Cantabria y Galicia) y 10 años (Región de Murcia y Canarias).

Eslovaquia: La situación descrita en el gráfico estará plenamente implantada en 2019/20.

Reino Unido (ING): Las *academies* no están obligadas a seguir el currículo nacional, pero la mayoría lo hace.

Suiza: Cinco cantones tienen edades de inicio ligeramente diferentes : 6 y 7 años para la primera lengua ; 11 y 12 para la segunda.

En Portugal se implantó por completo en 2015/16 la reforma por la que el inglés se convierte en asignatura obligatoria a partir de los 8 años, reforma que se aplicará también a los alumnos de 9 años a partir de 2016/17. En Eslovenia una reforma introducida en 2014/15 estableció el carácter obligatorio del aprendizaje de una lengua extranjera para todos los alumnos de 7 años; su plena implantación se produjo en 2016/17.

En Grecia, desde 2016/17, todos los alumnos de 6 años han de comenzar a aprender inglés. En Polonia, desde el año académico 2017/18, el aprendizaje de lengua extranjera formará parte de la educación infantil no obligatoria desde los 3 años. Por contraste, tras los cambios introducidos en la edad de inicio de la educación obligatoria, desde 2016/17, el aprendizaje obligatorio de lengua extranjera por parte de todos los escolares se retrasará de los 5 a los 6 años.

En la gran mayoría de los países, todos los alumnos de educación general están obligados a aprender dos lenguas extranjeras al mismo tiempo en alguna etapa de su escolarización. En la mayor parte de los casos, la edad de inicio del aprendizaje de la segunda lengua se sitúa entre los 11 y los 13 años, edad que coincide habitualmente con el final de la educación primaria y el principio de la secundaria. Luxemburgo es un caso excepcional, puesto que todos los alumnos aprenden una segunda lengua extranjera a partir de los 7 años. En Estonia, al igual que sucede con la primera lengua extranjera, la administración educativa central exige que los centros escolares introduzcan la enseñanza de la segunda lengua dentro de un intervalo de edades definido (10-12 años). Algo semejante ocurre en los centros de la República Checa, donde los alumnos deben comenzar a aprender una segunda lengua extranjera entre los 11 y los 13 años.

En la mayor parte de los países, el aprendizaje de la segunda lengua extranjera se inicia unos años después del de la primera. Sin embargo, hay varios países en que el aprendizaje obligatorio de una segunda lengua extranjera comienza transcurridos pocos años (uno o dos después del inicio del aprendizaje de la primera lengua obligatoria). Destacan en este sentido Luxemburgo e Islandia, donde los alumnos comienzan a aprender la segunda lengua un año después de iniciar la primera, mientras que en Grecia, Países Bajos y Suiza transcurren dos años. En los Países Bajos, son los centros escolares los que deciden cuándo introducir la enseñanza de la primera lengua extranjera, aunque la mayoría lo hace cuando los alumnos tienen entre 10 y 12 años, es decir, dos años o menos antes de iniciar la segunda lengua extranjera obligatoria a la edad de 12 años.

Luxemburgo e Islandia son los únicos dos países en los que todos los alumnos de educación general están obligados a estudiar tres lenguas extranjeras. No obstante, la duración de la enseñanza es muy distinta: seis años (de los 13 a los 19) en Luxemburgo y un año en Islandia (de los 17 a los 18).

En Francia, desde 2016/17, la segunda lengua es obligatoria para todos los alumnos desde una edad más temprana, los 12 años. Por el contrario, la reforma introducida en Eslovaquia en septiembre de 2015, cuya implantación plena se producirá en 2019/20, aumenta la edad a la que la segunda lengua extranjera comienza a tener carácter obligatorio: ahora está en 15 años. En este caso, las autoridades educativas revocaron una decisión adoptada hace unos años para hacer obligatorio el

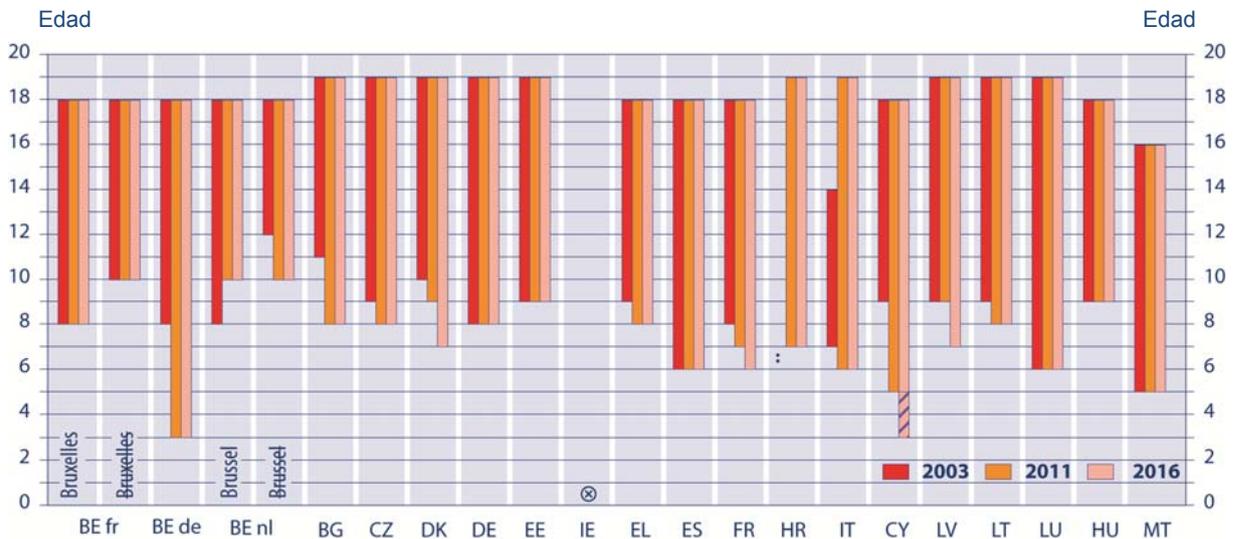
estudio de una segunda lengua extranjera a partir de los 11 años (véase el gráfico B3). En Polonia, desde 2016/17, los cambios introducidos en la edad de inicio de la educación obligatoria han tenido como consecuencia que todos los alumnos comienzan a aprender la segunda lengua extranjera a partir de los 13 años.

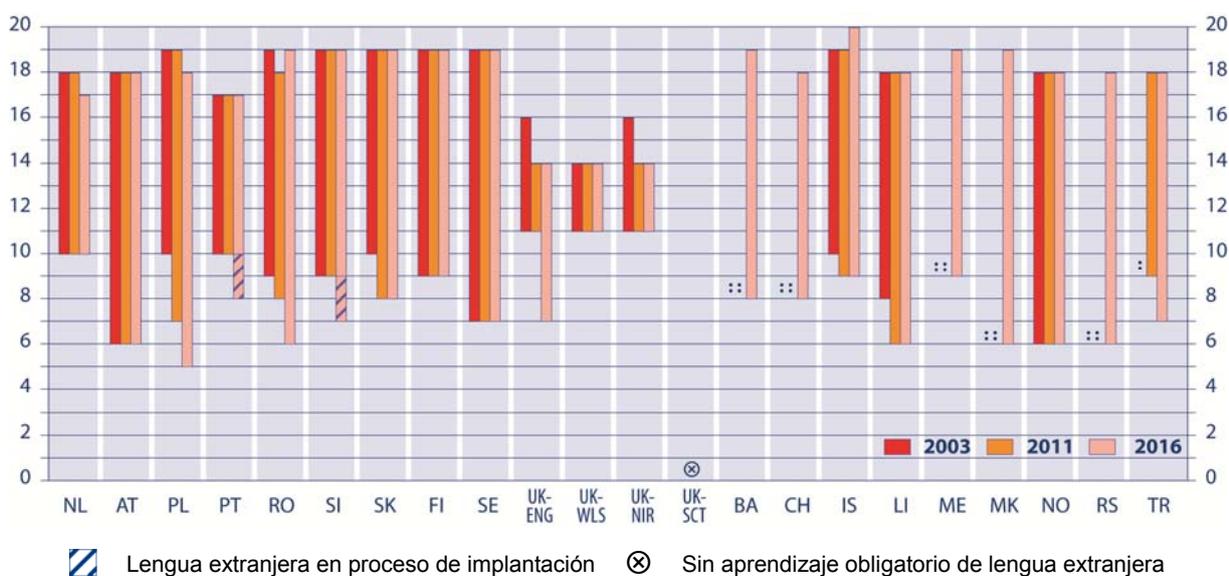
LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA COMIENZA A EDADES CADA VEZ MÁS TEMPRANAS

A lo largo de las últimas dos décadas, Europa ha sido testigo de un incremento en la duración de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras, que se ha logrado en casi todos los lugares adelantando la edad a la que comienza su enseñanza.

Como muestra el gráfico B2, desde 2003, los cambios más drásticos se han producido en Bélgica (Comunidad germanófono), Chipre, Polonia, Reino Unido (Inglaterra) e Italia. En los dos primeros países, el aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera comienza ahora al principio de la educación infantil (con anterioridad al inicio de la educación obligatoria), mientras que, hace 13 años, comenzaba en el segundo y tercer año de educación primaria, respectivamente. Italia es un caso excepcional en el sentido de que la prolongación del periodo de aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera para todos los alumnos se ha producido no solo en educación primaria sino también en secundaria superior, lo cual constituye un hecho importante.

Gráfico B2: Periodo durante el cual el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio en educación infantil, primaria y/o secundaria general, 2002/03, 2010/11, 2015/16





Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria (gráfico B2)

Este gráfico se ocupa principalmente de las lenguas a las que el currículo denomina "extranjeras" (o "modernas"). Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase el gráfico B12) y las lenguas clásicas (véase el gráfico B13) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Las edades de inicio hacen referencia a la edad ordinaria en la que los alumnos comienzan a estudiar la primera lengua extranjera obligatoria (es decir, la edad teórica de los alumnos). No se han tenido en cuenta la incorporación temprana o tardía a los centros escolares, la repetición de curso ni otras interrupciones de la escolarización. La duración de la oferta corresponde a cualquier lengua aprendida.

Para 2015/16, año de implantación de la medida, se indica esta circunstancia. Sin embargo, no se muestra información sobre el proceso de implantación para los años 2003 y 2011, aunque se estuviera implantando una reforma en dichos años.

Para un análisis más profundo e información específica de la situación de los países en 2015/16, véase el gráfico B1.

Las definiciones de "en proceso de implantación", "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): La Comunidad francófona tiene competencias sobre (a) Bruselas y las comunas valonas con un estatus lingüístico específico donde la lengua de enseñanza es el francés, y (b) en la región francófona de Valonia.

Bélgica (BE nl): La Comunidad flamenca tiene competencias sobre (a) Bruselas, allí donde la lengua de enseñanza es el neerlandés, y (b) la región flamenca.

Estonia y Finlandia: En 2010/2011 y 2002/03, las autoridades educativas especificaban exclusivamente que los alumnos tenían que iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria entre los 7 y los 9 años.

Irlanda: La enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria. Todos los alumnos estudian las dos lenguas oficiales: inglés e irlandés.

España: Desde 2006, las Comunidades Autónomas pueden decidir que el aprendizaje de una lengua extranjera sea obligatorio para los niños de educación infantil. El gráfico presenta la situación más general en España.

Países Bajos: Es obligatorio aprender una lengua extranjera en educación primaria. En la práctica, esto sucede entre los 10 y los 12 años, pero los centros escolares pueden organizar esta oferta educativa a edades más tempranas.

Suecia: En 2010/11 y 2002/03, las administraciones educativas solo especifican que los alumnos tenían que comenzar a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio entre los 7 y los 10 años.

En el tiempo transcurrido desde 2003, 14 sistemas educativos no han adelantado la edad a partir de la cual el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio para todos los alumnos. Sin embargo, en la mayoría de estos sistemas educativos existen circunstancias particulares. En 2003, en Luxemburgo, Malta, Austria y Noruega, los alumnos estaban obligados a aprender una lengua a una edad temprana (5-6 años). En Estonia, los Países Bajos, Finlandia y Suecia, los centros escolares gozaban de cierta flexibilidad a la hora de determinar en qué año se debía comenzar a aprender una lengua extranjera. En Bélgica (Comunidad flamenca) se produjo en Bruselas una reducción del



número de años de estudio porque se adoptó la misma legislación que el resto de la Comunidad en materia de enseñanza obligatoria de las lenguas extranjeras.

En 2015/16, en la gran mayoría de los países, los alumnos aprenden una lengua como asignatura obligatoria durante 10, 11 o 12 años. Un pequeño grupo de países (Países Bajos, Reino Unido – Inglaterra–, Bélgica –Comunidad francófona [excepto Bruselas y las comunas valonas que gozan de un estatus lingüístico específico] y Comunidad flamenca–, Hungría y Portugal) cuenta con regulaciones que prevén la obligatoriedad de esta materia por un periodo de entre siete y nueve años. Dos regiones del Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) destacan por el hecho de que el aprendizaje obligatorio de lenguas dura solamente tres años. En el extremo opuesto, los alumnos deben estudiar una lengua durante 13 años en Italia, Luxemburgo, Polonia, Rumanía y la antigua República Yugoslava de Macedonia, y durante 15 en Bélgica (Comunidad germanófona) y Chipre.

La obligación de estudiar una lengua extranjera se prolonga hasta el final de la educación secundaria superior en todos los países excepto Malta, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En Malta y Portugal, todos los alumnos pueden estudiar lenguas hasta el final de la educación secundaria superior, puesto que todos los centros escolares están obligados a ofertar al menos una lengua optativa (véase el gráfico B5).

HA AUMENTADO EL NÚMERO DE PAÍSES EN LOS QUE LOS ALUMNOS DEBEN APRENDER DOS LENGUAS EXTRANJERAS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

El gráfico B1 indica que, en la mayoría de los sistemas educativos, todos los alumnos de educación general deben aprender dos lenguas extranjeras al mismo tiempo en un determinado momento de su escolarización. El gráfico B3 muestra que, desde 2003, algo más de un tercio de los sistemas educativos para los que hay datos han introducido una reforma curricular relacionada con la introducción o eliminación de segundas lenguas o con la duración del aprendizaje de la segunda lengua.

Las reformas llevadas a cabo en la mayoría de los países pueden dividirse en dos categorías: aquellas en virtud de las cuales es obligatorio ahora aprender dos lenguas cuando antes no lo era; y aquellas en virtud de las cuales el aprendizaje de la segunda lengua como asignatura obligatoria comienza ahora a edades más tempranas. En la mayoría de los casos, estos cambios se produjeron o comenzaron a ser aplicados antes de 2011.

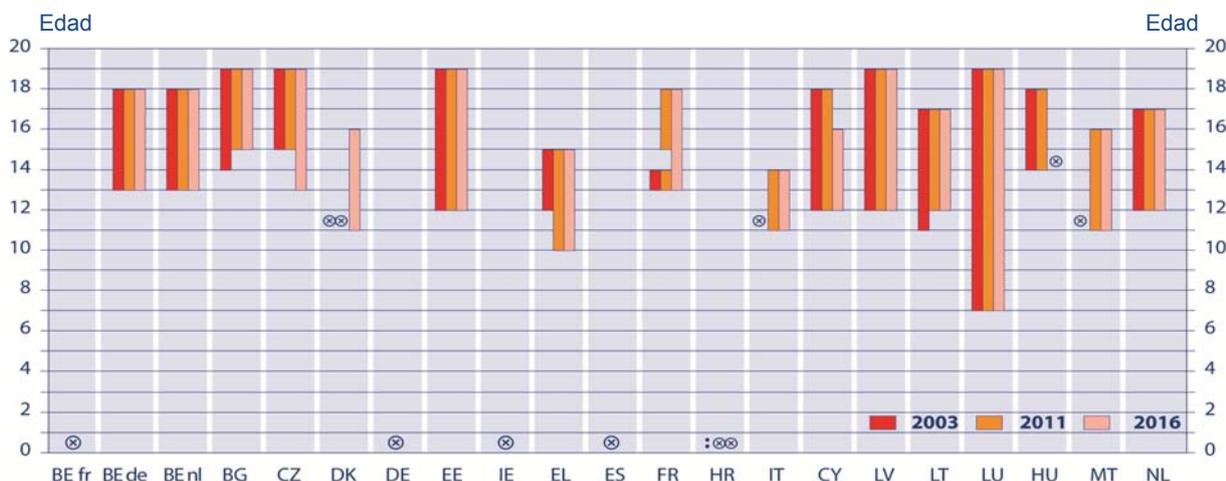
Dinamarca, Italia, Malta y Turquía pertenecen a la primera categoría. En los tres primeros países es ahora obligatorio para todos los alumnos aprender dos lenguas extranjeras a partir de los 11 años, obligación que finaliza al comenzar la educación secundaria superior. En Turquía, la segunda lengua extranjera adquiere carácter obligatorio para todos los alumnos de educación general que inician la educación secundaria superior.

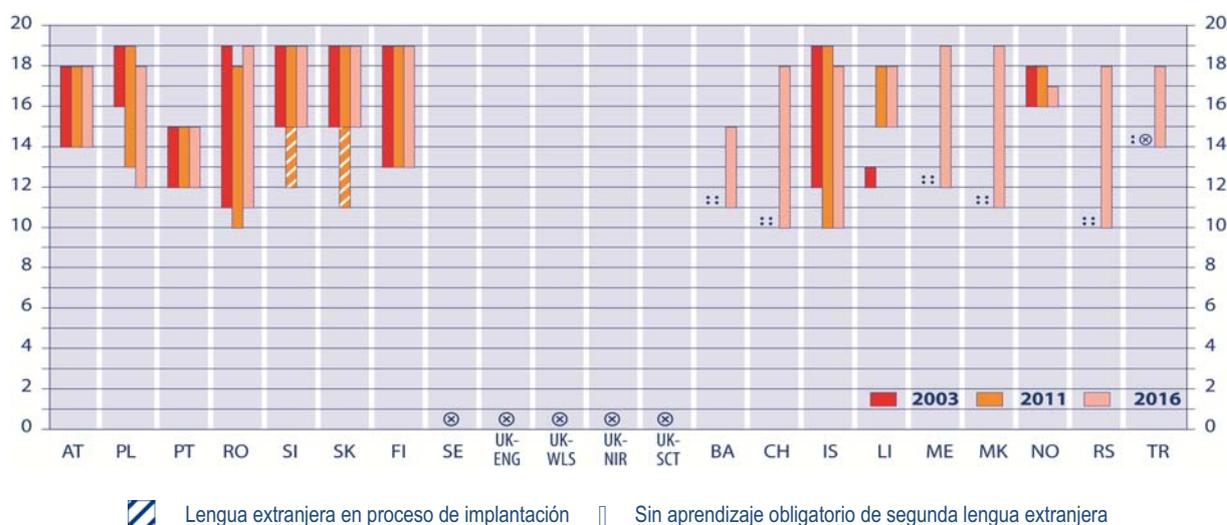
En la segunda categoría, Grecia e Islandia se unen al pequeño grupo de países en los que el aprendizaje obligatorio de dos lenguas extranjeras se inicia en primaria. En Grecia, esta obligación finaliza cuando los alumnos llegan al final de la educación secundaria inferior. La República Checa, Francia y Polonia han reducido sustancialmente la edad a la que todos los alumnos deben empezar a estudiar una segunda lengua extranjera. En la República Checa y Polonia, anteriormente esta obligación solo afectaba a los alumnos de educación secundaria superior, mientras que ahora se aplica a todos los alumnos que se encuentran en los primeros años de educación secundaria inferior.

En tres países, reformas recientes han reducido el número de años durante los cuales todos los alumnos están obligados a aprender dos lenguas extranjeras. En Chipre, desde 2015/16, la segunda lengua ha dejado de ser obligatoria para todo el alumnado de educación secundaria superior general, si bien los alumnos de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años pueden elegir una segunda lengua extranjera como optativa o acudir a clases adicionales en inglés. En Eslovenia, en 2011 estaba en proceso de implantación una reforma que contemplaba la obligatoriedad de estudiar una segunda lengua desde los 12 años, pero esta reforma fue paralizada en noviembre de 2011. En 2016, la obligación de aprender dos lenguas extranjeras solamente afecta a los alumnos a partir de los 15 años. Por debajo de esta edad, es posible estudiar una segunda lengua como optativa dentro del currículo de enseñanzas mínimas desde los 12 años o como parte del currículo ampliado a partir de los 9. En Eslovaquia, una reforma actualmente en curso y que estará plenamente implantada en 2019/20 hará obligatorio el aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde los 15 años en lugar de los 11 (véase el gráfico B1).

En 2015/16, en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos que exigen que todos los alumnos estudien lenguas al mismo tiempo en algún momento de su escolarización, dicho periodo de aprendizaje dura cuatro años (Bulgaria, Chipre, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina y Turquía) y cinco años (Bélgica –Comunidades germanófono y flamenca–, Dinamarca, Grecia, Francia, Lituania, Malta y los Países Bajos). El periodo de aprendizaje de dos lenguas es de seis años en la República Checa, Polonia y Finlandia, siete años en Estonia, Letonia y Montenegro, y ocho años en Rumanía, Suiza, Islandia, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Serbia. Finalmente, los alumnos deben estudiar dos lenguas durante tres años en Italia, Portugal y Liechtenstein y durante uno en Noruega. Destaca el caso de Luxemburgo, donde todos los alumnos tienen que aprender dos lenguas simultáneamente durante 12 años.

Gráfico B3: Periodo durante el cual el aprendizaje de dos lenguas extranjeras es obligatorio en educación primaria y/o educación secundaria general, 2002/03, 2010/11, 2015/16





Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico se ocupa principalmente de las lenguas a las que el currículo denomina "extranjeras" (o "modernas"). Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase el gráfico B12) y las lenguas clásicas (véase el gráfico B13) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Las edades de inicio hacen referencia a la edad ordinaria en la que los alumnos comienzan a estudiar la segunda lengua extranjera obligatoria. No se han tenido en cuenta la incorporación temprana o tardía a los centros escolares, la repetición de curso ni otras interrupciones de la escolarización. La duración de la oferta corresponde a cualquier lengua aprendida.

Por "segunda lengua" se entiende una lengua que los alumnos aprenden de forma añadida a la primera, con la consecuencia de que aprenden dos lenguas diferentes al mismo tiempo.

Para 2015/16, año de implantación de la medida, se indica esta circunstancia. Sin embargo, no se muestra información sobre el proceso de implantación para los años 2003 y 2011, aunque se estuviera implantando una reforma en dichos años. Para más información sobre la situación en 2015/16, véase el gráfico B1.

Las definiciones de "en proceso de implantación", "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

España: La segunda lengua extranjera es obligatoria para todos los alumnos en la Región de Murcia y Canarias (a partir de los 10 años) y en Cantabria y Galicia (desde los 12).

Estonia: En 2015/16, 2010/11 y 2002/03, las autoridades educativas especificaban exclusivamente que los alumnos tenían que iniciar el aprendizaje de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria entre los 10 y los 12 años.

Hungría y Noruega: Ruptura en la serie temporal debido a un cambio en la metodología.

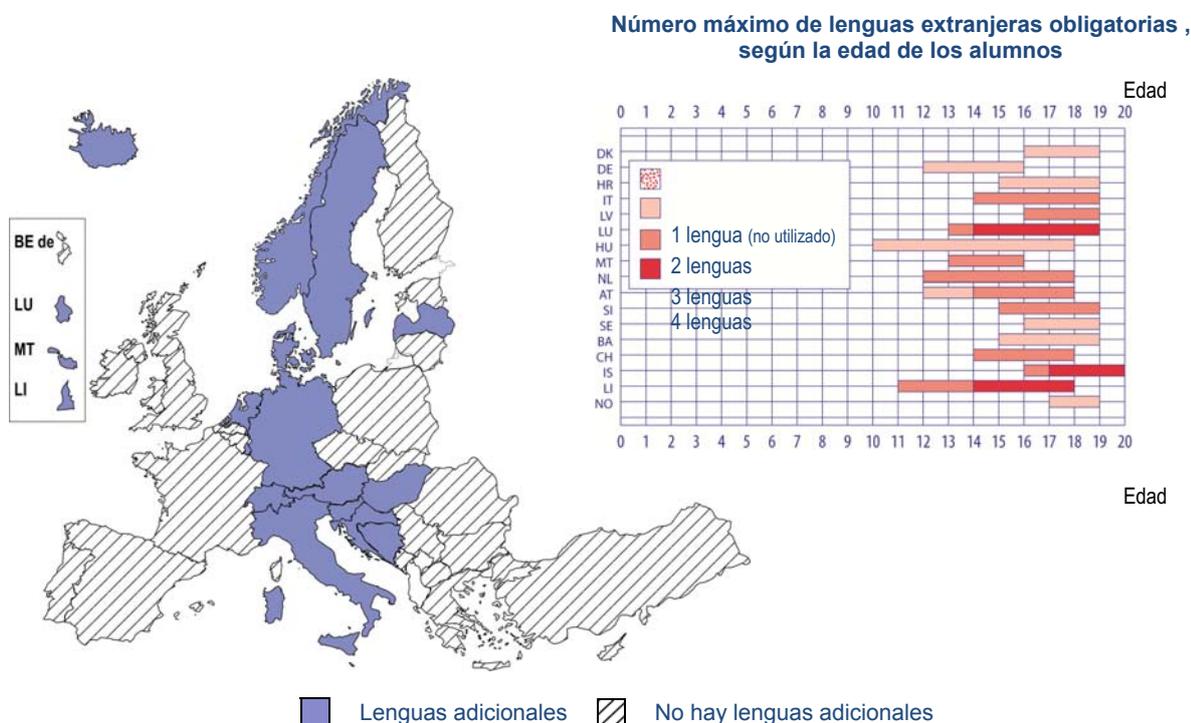
Países Bajos: La duración del aprendizaje de dos lenguas varía en función del itinerario que sigan los alumnos.

Eslovaquia: La situación descrita en el gráfico estará plenamente implantada en 2019/20.

EN DIEZ PAÍSES SON OBLIGATORIAS PARA ALGUNOS ALUMNOS TRES O CUATRO LENGUAS EXTRANJERAS

Algunos sistemas educativos ofrecen itinerarios diferentes a los alumnos desde el principio de la educación secundaria, ya sea en el mismo centro escolar o en tipos diferentes de centros. En estos países puede haber diferencias entre el número de lenguas extranjeras que son obligatorias para todos los alumnos y el número de lenguas extranjeras que solo tienen obligación de estudiar los alumnos de determinados itinerarios. Tal como muestra el gráfico B4, estas diferencias se observan en algo menos de la mitad de los países.

Gráfico B4: Lenguas extranjeras adicionales obligatorias para los alumnos matriculados en determinados itinerarios de la educación primaria y/o la secundaria general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico se ocupa fundamentalmente de las lenguas denominadas "extranjeras" (o "modernas") en el currículo. Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase el gráfico B12) y las lenguas clásicas (véase el gráfico B13) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Itinerario educativo: En algunos países, el alumnado de educación secundaria ha de escoger un área de especialización de estudios entre varias posibilidades. Por ejemplo, en unos países debe elegir entre estudios literarios o científicos; en otros, entre diferentes tipos de centros escolares, como, por ejemplo, *Gymnasium*, *Realschule*, etc., en Alemania. Este concepto solamente es de aplicación a los centros ordinarios. No pretende describir ofertas educativas muy específicas como la enseñanza AICLE, los centros experimentales, las escuelas de música, etc.

Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Nota específica de país

Alemania: Es obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras en el *Gymnasium* a partir del 7º curso. En la mayoría de los *Länder*, la segunda lengua extranjera es obligatoria desde el curso 6 del *Gymnasium*.

En aproximadamente la mitad de los países que ofrecen itinerarios diferentes y que también tienen currículos distintos para las lenguas extranjeras, la oferta de estas lenguas en forma de asignaturas obligatorias comienza a divergir en el primero o primeros años de la educación secundaria superior, es decir, de los 14 años en adelante, dependiendo del país. En Dinamarca, Italia y Bosnia y Herzegovina, este momento se produce a la edad en que la segunda lengua extranjera deja de ser obligatoria para todos los alumnos (véase el gráfico B3); en otras palabras, solamente los alumnos que siguen determinados itinerarios educativos están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras, o incluso a iniciar una tercera, en el caso de Italia. En Letonia, Eslovenia e Islandia, todos los alumnos deben estudiar dos lenguas obligatoriamente, pero los alumnos de algunos itinerarios deben estudiar tres lenguas, o incluso cuatro, como sucede en Islandia.

En la otra mitad de los países, las diferencias en el currículo se producen antes, en los primeros años de la educación secundaria inferior. Pero más allá de esta semejanza general, la oferta de lenguas extranjeras como asignatura obligatoria difiere significativamente entre ellos. En Alemania y Hungría,



por ejemplo, solo los alumnos de ciertos itinerarios educativos tienen que estudiar dos lenguas extranjeras en educación secundaria. En Austria y Liechtenstein, esto mismo se aplica a los alumnos de educación secundaria inferior; sin embargo, esta obligación recae sobre todos los alumnos de educación general en una etapa posterior de la educación secundaria superior. En Luxemburgo, Países Bajos y Malta, todos los alumnos deben estudiar dos lenguas extranjeras desde el principio de la educación secundaria inferior (o el segundo año de educación primaria, en el caso de Luxemburgo); no obstante, los alumnos que siguen algunos itinerarios educativos deben estudiar tres lenguas en el primer o segundo año de educación secundaria inferior.

Luxemburgo, Islandia y Liechtenstein son los únicos países en que los alumnos de determinados itinerarios educativos están obligados a estudiar hasta cuatro lenguas extranjeras, aprendizaje que se prolonga durante cinco, cuatro y tres años, respectivamente.

EN LA MITAD DE LOS PAÍSES EUROPEOS LAS OPTATIVAS INCLUIDAS EN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS PERMITEN A LOS ALUMNOS APRENDER LENGUAS EXTRANJERAS ADICIONALES

En la mitad de los países europeos estudiados, todos los centros escolares están obligados a ofertar al menos una lengua extranjera como asignatura optativa para todos los alumnos, que pueden elegir cursarla o no.

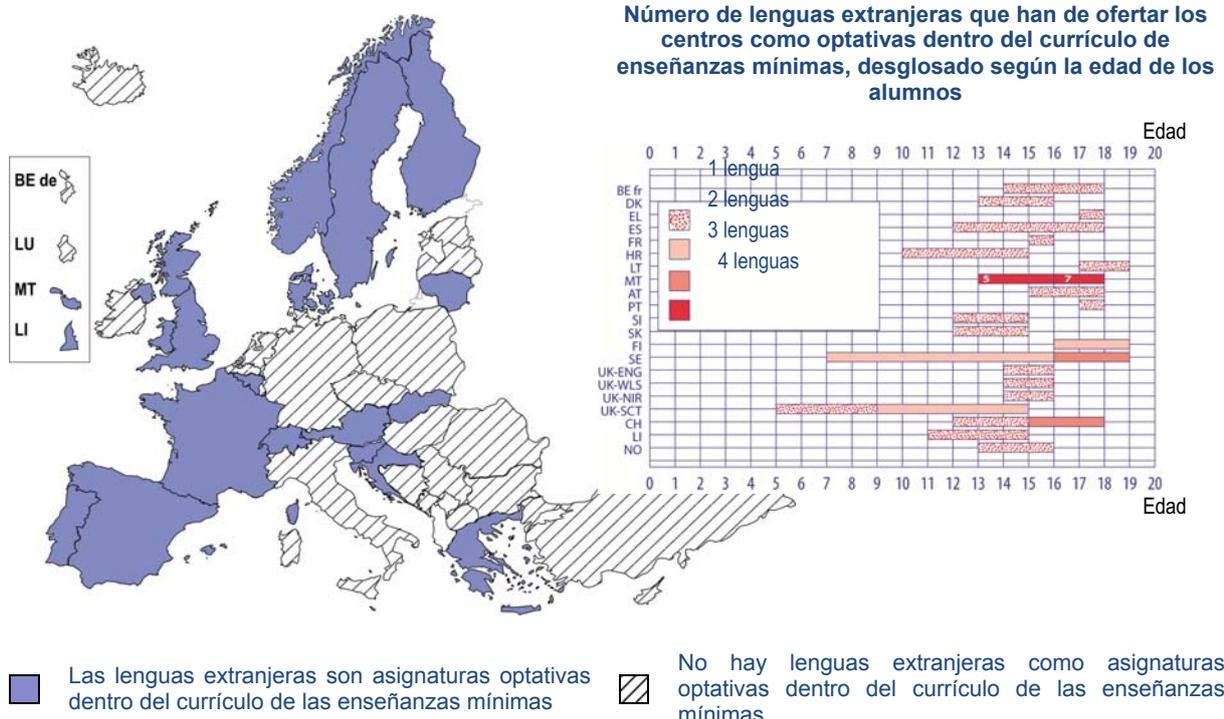
Esta opción solo se ofrece en el nivel de secundaria, excepto en Suecia y el Reino Unido (Escocia). En Suecia, los centros disfrutan de mucha autonomía a la hora de decidir cuándo introducir en su currículo no solo asignaturas obligatorias sino también optativas incluidas en las enseñanzas mínimas (véase el gráfico B1). En consecuencia, los alumnos pueden tener la posibilidad de elegir esas optativas ya en primaria en algunos centros escolares. La reforma emprendida en el Reino Unido (Escocia), cuya plena implantación está prevista en 2021, otorga a todos los alumnos el derecho a aprender una lengua extranjera desde los 5 años; además, deben tener la oportunidad de aprender una segunda lengua extranjera desde los 9.

En educación secundaria, las optativas incluidas en el currículo de las enseñanzas mínimas se introducen en etapas diferentes. En la mitad de los sistemas educativos que disponen de esta oferta, todos los centros deben ofertar una lengua extranjera como optativa desde el inicio de la educación secundaria inferior. Esto aumenta la oportunidad de los alumnos de aprender más lenguas extranjeras y estudiar al menos dos, tal como indica el objetivo europeo (véase el gráfico B6).

Dentro de este grupo de países pueden identificarse tres perfiles curriculares. En el primero, la lengua ofrecida como optativa incluida en las enseñanzas mínimas se añade a las dos lenguas extranjeras que todos los alumnos deben aprender como asignaturas obligatorias (Dinamarca, Malta y Suiza) (véase el gráfico B3). En el segundo, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera es optativo (constituye una opción dentro del currículo de enseñanzas mínimas) en educación secundaria inferior, pero obligatorio en secundaria superior (Eslovenia, Eslovaquia y Noruega). En el tercero, el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio en todos los niveles de la educación secundaria, y los alumnos tienen la opción de estudiar una segunda (como optativa incluida en las enseñanzas mínimas) durante el mismo periodo (España) o solo hasta el final de la educación obligatoria (Croacia).

En Bélgica (Comunidad francófona), la opción de la que disponen todos los alumnos de 14 años les ofrece la oportunidad de aprender dos lenguas.

Gráfico B5: Oferta de lenguas extranjeras como asignaturas optativas dentro del currículo de las enseñanzas mínimas de educación primaria y/o secundaria general, 2015/16



alumnos de 13-16. Una vez cumplidos los 16 años, el aprendizaje de lenguas extranjeras deja de tener carácter obligatorio. Solo tres centros públicos ofrecen educación secundaria superior general a alumnos mayores de 16 años. Dos de ellos ofertan siete lenguas. El tercero, el University Junior College, que cuenta con la mayor cifra de alumnos matriculados de este nivel, ofrece diez lenguas como optativas dentro del currículo de enseñanzas mínimas (árabe, francés, inglés, alemán, griego, italiano, latín, maltés, ruso y español).

De acuerdo con la reforma que se está implantando actualmente en Eslovaquia, todos los alumnos de 12 a 15 años podrán cursar una lengua extranjera como optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas pero no existirá una segunda lengua como asignatura obligatoria. Este cambio se aplicará de forma completa en 2019/20.

En muchos países, la oferta de lenguas extranjeras no se limita a las impartidas como asignaturas obligatorias o como optativas dentro del currículo de enseñanzas mínimas. De hecho, en un gran número de países, los centros escolares disfrutan de cierta autonomía, lo cual hace posible que ofrezcan una enseñanza adicional de lenguas extranjeras. Esta enseñanza puede formar parte del currículo de enseñanzas mínimas o impartirse en forma de actividades extraescolares. No obstante, las ofertas e iniciativas de carácter local no son objeto de análisis en la presente sección, que se centra en las normas de la administración educativa que definen la oferta mínima de lenguas extranjeras para todos los centros escolares. El capítulo C contiene datos complementarios, con información sobre las tasas de participación de los alumnos de educación primaria y secundaria en el aprendizaje de lenguas.

EN LA GRAN MAYORÍA DE LOS PAÍSES, TODOS LOS ALUMNOS TIENEN QUE ESTUDIAR DOS LENGUAS EXTRANJERAS DURANTE AL MENOS UN CURSO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En el Consejo Europeo de Barcelona (2002), los jefes de Estado y de Gobierno de la UE hicieron un llamamiento a favor de emprender nuevas acciones “para mejorar el dominio de las competencias básicas, especialmente mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas”. Esta recomendación es fruto del impulso del Consejo de Europa de Lisboa (2000), en el cual la Unión Europea estableció el objetivo estratégico de convertirse en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”. En 2015/16, las políticas educativas de casi todos los países cumplieron con los términos de dicha recomendación, al ofrecer a los alumnos la oportunidad de estudiar al menos dos lenguas extranjeras durante la educación obligatoria.

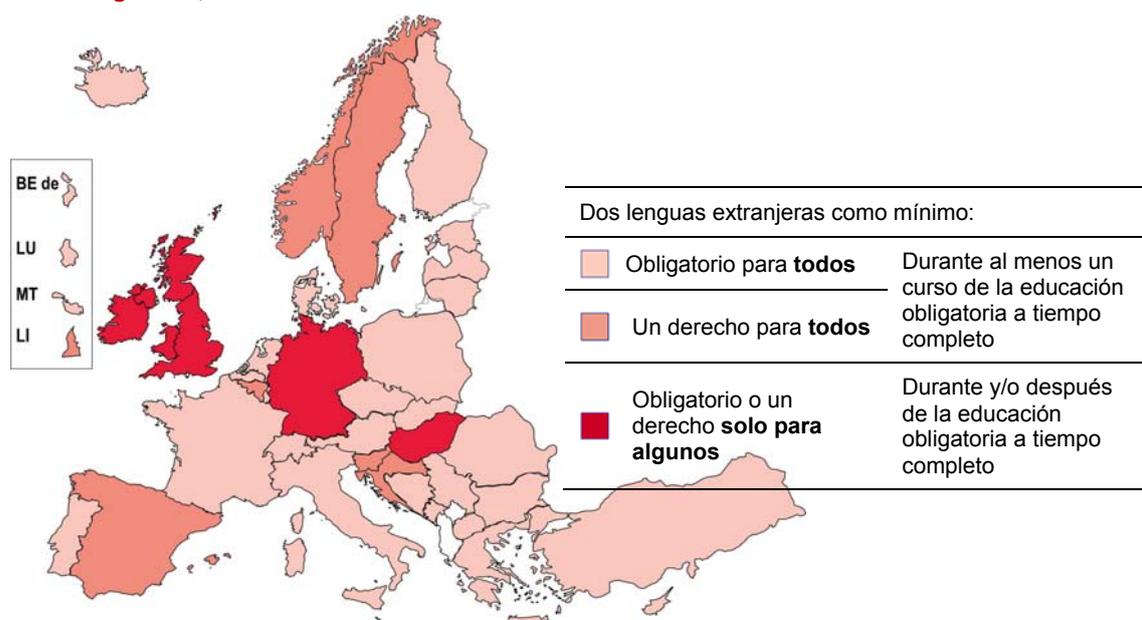
En la práctica, la situación más común en Europa es que todos los alumnos estén obligados a estudiar un mínimo de dos lenguas extranjeras durante al menos un curso de la educación obligatoria a tiempo completo. No obstante, la duración de este aprendizaje varía considerablemente de un país a otro (véase el gráfico B3).

En un segundo grupo de países, el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, si bien no es obligatorio, está al alcance de todos los alumnos durante la educación secundaria a tiempo completo (es un derecho). En estos países, la primera lengua extranjera es obligatoria, mientras que la segunda todos los centros la ofrecen a través de optativas que forman parte de las enseñanzas mínimas. Así pues, cuando los alumnos eligen las asignaturas optativas, pueden decidir cursar una segunda lengua extranjera, independientemente del centro escolar al que asistan. En Liechtenstein, donde existen itinerarios educativos alternativos desde el inicio de la educación secundaria inferior, los alumnos de *Realschule* y *Gymnasium* deben aprender dos lenguas.

La última categoría –aprendizaje obligatorio o un derecho solo para algunos– está compuesta por países de muy diferente perfil. En Irlanda y en todo el Reino Unido, los centros escolares no tienen la obligación de ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de aprender dos lenguas en ningún momento durante la educación obligatoria. No obstante, los marcos curriculares son lo suficientemente flexibles como para permitir a los centros ofertar a los estudiantes de educación obligatoria dos lenguas extranjeras, algo que depende por completo del criterio de los centros educativos. En el Reino Unido (Escocia), una nueva política que se encuentra actualmente en proceso de implantación y que será plenamente efectiva en 2021 otorgará a todo el alumnado la oportunidad de comenzar a estudiar una primera lengua extranjera en el momento de su acceso a educación primaria, y una segunda lengua adicional transcurridos cinco años.

En Hungría, los alumnos que acuden al *Gimnázium* tienen que estudiar dos lenguas extranjeras, habitualmente desde los 14 años; en Alemania, aquellos que siguen los programas más académicos están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras desde los 11 o 12 años; en ambos países, el resto de los estudiantes tiene una lengua extranjera como asignatura obligatoria, y la posibilidad de estudiar una segunda no está a disposición de todos.

Gráfico B6: Enseñanza de dos lenguas extranjeras en el currículo de educación primaria y/o secundaria general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico se ocupa fundamentalmente de las lenguas denominadas "extranjeras" (o "modernas") en el currículo. Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase el gráfico B12) y las lenguas clásicas (véase el gráfico B13) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Un derecho para todos (aprender un mínimo de dos lenguas extranjeras): En general, la primera lengua se incluye en el currículo como asignatura obligatoria y la segunda como una de las optativas de las enseñanzas mínimas.

Obligatorio o derecho solo para algunos (aprender un mínimo de dos lenguas extranjeras): Solo algunos alumnos tienen el deber o el derecho de estudiar dos lenguas extranjeras, bien porque sus centros escolares tienen libertad para ofertar una lengua adicional, o porque dichos estudiantes están matriculados en itinerarios que ofrecen o imponen el estudio de dos o más lenguas.

Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura optativa incluida en las enseñanzas mínimas" figuran en el Glosario.

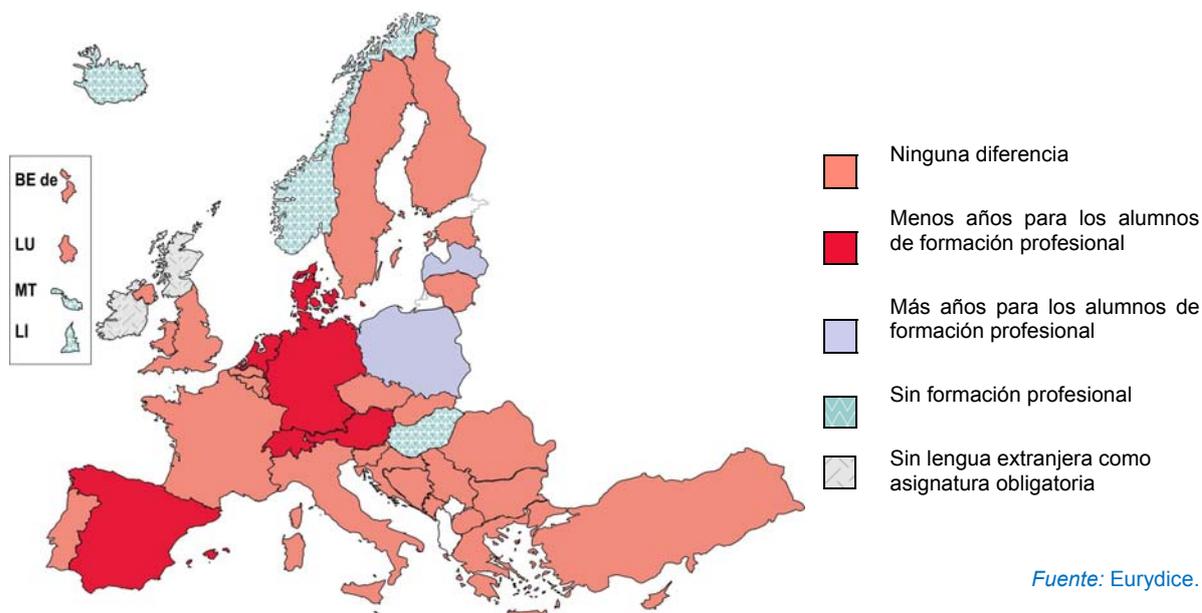
Para más información sobre las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias véanse los gráficos B1, B2 y B3, y sobre las lenguas extranjeras como asignaturas optativas dentro del currículo de enseñanzas mínimas, véase el gráfico B5.

EN LA INMENSA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL HABRÁN ESTUDIADO UNA LENGUA EXTRANJERA DURANTE EL MISMO NÚMERO DE AÑOS QUE SUS COMPAÑEROS DE EDUCACIÓN GENERAL

Al finalizar la educación secundaria, todos los alumnos de formación profesional y de educación general habrán tenido que estudiar una lengua extranjera durante el mismo número de años en la mayoría de los países europeos. De hecho, son pocos los casos en que los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera durante un número inferior de años. En Dinamarca, Alemania, España y Suiza no es obligatorio que todos los alumnos de formación profesional estudien una lengua extranjera; depende del programa de educación y formación que sigan. En consecuencia, la obligación de todos los estudiantes de aprender una lengua extranjera se aplica solamente antes de iniciar el programa de formación profesional, es decir, a los alumnos que tienen 15 o 16 años, dependiendo del país. En los Países Bajos no existe un currículo nacional para la educación profesional: cada titulación tiene un programa propio diseñado para satisfacer las necesidades de profesiones específicas. Finalmente, en Austria, la diferencia es consecuencia de la menor duración del programa de formación profesional (un año menos) en la educación secundaria superior.

Por contraste, en Letonia y Polonia, los programas de formación profesional son más largos, por lo que los alumnos de formación profesional estudian una lengua extranjera durante un año más que sus compañeros de educación general.

Gráfico B7: Diferencia entre los alumnos de educación general y de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de una lengua extranjera como asignatura obligatoria, 2015/16



Nota aclaratoria

A la vista de la complejidad de la formación profesional y del gran número de itinerarios que existen en algunos países, en este indicador solamente se han tomado en consideración los programas que ofrecen acceso directo a la educación terciaria (es decir, CINE-P código "354"). Además, dentro de los márgenes definidos en este informe, la información está basada en los programas más representativos, excluyéndose aquellos ofertados por instituciones dedicadas a campos muy específicos (como las bellas artes o las artes escénicas). También se han excluido los programas de educación para adultos, los programas que responden a necesidades educativas especiales o los itinerarios que cuentan con un número muy pequeño de alumnos. Dentro de estos márgenes, en aquellos casos en que los programas



SECCIÓN I – ESTRUCTURAS

de formación profesional tienen diferente duración se ha elegido el más corto para indicar la edad de finalización. Para más información acerca de la clasificación CINE, véase la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

Este gráfico se ocupa fundamentalmente de las lenguas denominadas "extranjeras" (o "modernas") en el currículo. Las lenguas regionales y/o minoritarias (véase el gráfico B12) y las lenguas clásicas (véase el gráfico B13) solo se han incluido cuando el currículo les otorga la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras.

Para más información acerca del aprendizaje de una sola lengua extranjera como asignatura obligatoria en educación general, véanse los gráficos B1 y B2.

Sin formación profesional: No existe un programa de formación profesional dentro de los márgenes definidos en este informe.

Sin lengua extranjera como asignatura obligatoria: No todos los alumnos están obligados a aprender una lengua extranjera.

Nota específica de país

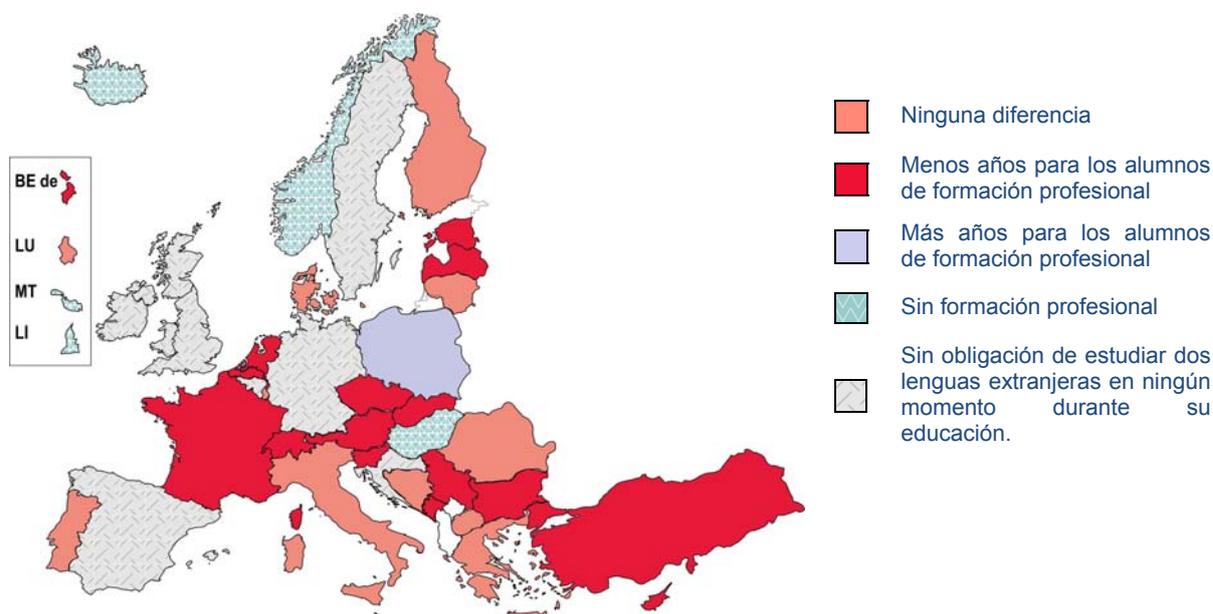
Liechtenstein: La parte de los programas de formación profesional que requiere la asistencia a un centro escolar se imparte en Suiza.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL HABRÁN DEDICADO MENOS AÑOS A ESTUDIAR DOS LENGUAS QUE SUS COMPAÑEROS DE EDUCACIÓN GENERAL

El gráfico B8 muestra el número de años durante los cuales los alumnos de formación profesional y de educación general habrán estudiado dos lenguas simultáneamente como asignaturas obligatorias al finalizar la educación secundaria. Ofrece una imagen global de los programas de formación profesional, por un lado, y de los programas de educación general, por el otro, pero no proporciona información sobre situaciones particulares de los numerosos itinerarios individuales de ambos. En el capítulo C (véase el gráfico C6) se comparan las tasas de participación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en ambos programas educativos.

Casi todos los países pertenecen a una de tres categorías. En la de mayor tamaño (16 sistemas educativos), en la comparación entre ambos programas educativos salen peor parados los alumnos de formación profesional. En la mayoría de los casos, la diferencia en el tiempo dedicado al estudio de lengua extranjera es de tres o cuatro años. Sin embargo, la diferencia es de dos años en Bulgaria y de uno en Chipre y los Países Bajos. En el último caso, esto se explica por la menor duración de los programas de formación profesional en que se basa el indicador, definidos en el ámbito del estudio.

Gráfico B8: Diferencia entre los alumnos de educación general y de formación profesional en el número de años dedicados al aprendizaje de dos lenguas extranjeras simultáneamente como asignaturas obligatorias, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Véase la nota correspondiente al gráfico B7.

Para más información sobre el aprendizaje de dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la educación general, véanse los gráficos B1 y B3.

Nota específica de país

Liechtenstein: La parte de los programas de formación profesional que requiere la asistencia a un centro escolar se imparte en Suiza.

En la mayoría de los sistemas educativos de esta primera categoría (Bélgica –comunidades germanófona y flamenca–, República Checa, Estonia, Francia, Letonia, Suiza, Montenegro y Serbia), los alumnos de formación profesional comienzan a estudiar una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria en educación secundaria superior, o incluso antes, cuando la educación básica es todavía común a todos. En educación secundaria superior este aprendizaje deja de ser obligatorio para todos los alumnos de programas de formación profesional pero lo sigue siendo para los de educación general. En Austria, Eslovenia, Eslovaquia y Turquía, la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria se imparte exclusivamente a todos los alumnos de educación general, solo o principalmente en educación secundaria superior.

El segundo grupo de países (10 sistemas educativos) está formado por aquellos donde no existe ninguna diferencia entre los dos tipos de programas educativos, lo cual significa que al finalizar la educación secundaria, los alumnos de formación profesional y de educación general habrán estudiado simultáneamente dos lenguas durante el mismo número de años.

Finalmente, en la última categoría (10 sistemas educativos), no existe la obligación para todos los alumnos de estudiar dos lenguas, ya sea en educación básica o en educación secundaria superior.

En Polonia, la mayor longitud de los programas de formación profesional explica el año adicional dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los alumnos que cursan este tipo de educación.

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN II – VARIEDAD DE LENGUAS EXTRANJERAS IMPARTIDAS

En la sección anterior hemos estudiado el número de lenguas extranjeras que los alumnos estudian en Europa, bien como asignaturas obligatorias, o como optativas dentro del currículo de enseñanzas mínimas. En esta sección abordamos las lenguas específicas que se imparten en los centros escolares europeos. Comenzaremos por describir aquellos sistemas educativos que exigen que todos los alumnos estudien una o varias lenguas extranjeras específicas de forma obligatoria (véase el Glosario), para pasar posteriormente a analizar la influencia que tienen las autoridades educativas sobre la variedad de lenguas extranjeras que se ofertan y el grado de autonomía que se concede a los centros escolares. Se indican las lenguas extranjeras que todos los centros **están obligados a ofrecer** y aquellas que **pueden ofrecer**, según lo especificado por las administraciones educativas centrales.

Los últimos dos indicadores de esta sección hacen referencia a lenguas que no necesariamente se consideran extranjeras o que se presentan en el currículo como alternativa a las lenguas extranjeras. Se trata de lenguas regionales, minoritarias o no territoriales que pueden estudiarse como asignaturas optativas o en el marco de programas educativos bilingües. También se abordan las recomendaciones o directrices aplicables a la oferta de lenguas clásicas.

LA MITAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS INCLUYEN UNA LENGUA EXTRANJERA OBLIGATORIA

El estudio de una lengua extranjera es obligatorio en casi todos los países europeos (véase el gráfico B1). Sin embargo, algunos sistemas educativos contemplan que todos los alumnos deben estudiar exactamente la(s) misma(s) lengua(s) extranjera(s), mientras que otros dejan esta decisión en manos de los centros educativos, los alumnos y los padres.

Por “lengua extranjera específica obligatoria” se entiende una lengua extranjera concreta que todos los alumnos deben estudiar con independencia de su itinerario educativo o del tipo de centro al que acuden. El gráfico B9 muestra que todos los alumnos están obligados a aprender la(s) misma(s) lengua(s) extranjera(s) durante su educación obligatoria en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos. En la otra mitad, los alumnos o los centros escolares tienen libertad para elegir. En ocasiones, esta elección es completamente libre, mientras que en otras queda restringida a una lista específica de dos o más lenguas extranjeras (véanse los gráficos B10 y B11). Algunas administraciones educativas especifican las lenguas extranjeras “preferidas” para su oferta como primera o segunda lengua extranjera, sin hacerlas obligatorias.

En la mayoría de los países solamente es obligatoria una lengua extranjera específica para todos los alumnos durante el periodo de escolarización obligatoria. En Bélgica (Comunidades germanófono y flamenco), Chipre, Suiza e Islandia la obligación se extiende a dos lenguas; y en Luxemburgo, a tres, pues todos los alumnos deben estudiar alemán, francés e inglés.

El inglés es obligatorio en la mayoría de los sistemas educativos que contemplan la existencia de una lengua extranjera específica que todos los alumnos deben estudiar. Todos los alumnos deben estudiar inglés en 13 países o regiones de la Unión Europea, además de Suiza, Islandia, Liechtenstein, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Noruega. En la mayor parte de los casos, el inglés es la primera lengua que los alumnos están obligados a estudiar.

El francés es la primera lengua obligatoria en Bélgica (Comunidades germanófono y flamenco) y en algunos cantones suizos, y la segunda en Chipre, Luxemburgo y otros cantones suizos. En la

mayoría de estos países o regiones, el francés es una de las lenguas oficiales del Estado (véase el gráfico A1). De forma semejante, el alemán es obligatorio en aquellos países en que es una de las lenguas oficiales, como Luxemburgo, así como en todas las regiones no germanófonas de Suiza.

Las lenguas cuyo uso está menos extendido rara vez son obligatorias. Solamente Finlandia e Islandia contemplan la obligatoriedad de algunas lenguas nórdicas para todos los alumnos, por motivos históricos o políticos. En Finlandia es obligatoria la segunda lengua oficial del Estado (el sueco o el finés, dependiendo de la lengua principal de escolarización del centro). En Islandia lo es el danés.

Suiza es un caso especial. En cada cantón es obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras, con la excepción del cantón de habla italiana, donde la obligación se extiende a tres lenguas. Las lenguas obligatorias pueden ser todas las oficiales (francés, alemán, italiano y romanche) y el inglés. El orden depende del cantón. Habitualmente, se especifica una lengua oficial del Estado como primera lengua extranjera obligatoria y el inglés como segunda o el inglés como primera lengua extranjera obligatoria y una lengua oficial del Estado como segunda.

Además, es importante observar que los sistemas educativos en los que existen grandes minorías que no hablan la principal lengua oficial del Estado exigen que los alumnos aprendan la lengua oficial en centros minoritarios. Tal es el caso de Bélgica (Comunidad germanófona), Estonia y Letonia.

Gráfico B9: Lenguas extranjeras obligatorias impartidas durante la educación obligatoria, 2002/03, 2010/11, 2015/16

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2015/16		▲●	▲●			●	●		⊗	●				●	●▲			■▲●		●
2010/11		▲●	▲●			●	●		⊗	●				●	●▲			■▲●		●
2002/03		▲	▲●			●	●		⊗	●					●▲	●		■▲●		●

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
2015/16	●			●			●	fi/sv	●		⊗		varía●	● da	●		●	●		
2010/11	●							fi/sv	●		⊗	(:)	(:)	● da	●	(:)	(:)	●	(:)	
2002/03	●							fi/sv	●		⊗	(:)	(:)	● da	●	(:)	(:)	●	(:)	

● Inglés ▲ Francés ■ Alemán ⊗ No existen lenguas extranjeras obligatorias □ Existen lenguas extranjeras obligatorias con posibilidad de elegir la lengua

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Se indica la existencia de lengua extranjera obligatoria si su estudio se impone durante al menos un año académico durante la educación obligatoria a tiempo completo y si se aplica a todos los alumnos independientemente del tipo de centro al que asisten o del tipo de itinerario educativo que cursan. En aquellos casos en que existen varias lenguas específicas obligatorias, su posición en el cuadro se corresponde con el orden en el que se estudian.

Las definiciones de “lengua extranjera” y “lengua específica obligatoria” figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

- Bélgica (BE fr):** Solo la región de Bruselas capital tiene una lengua específica obligatoria, el neerlandés.
- Bélgica (BE de):** El alemán es una lengua específica obligatoria en los centros escolares en que el francés es la lengua de enseñanza para la minoría francófona residente en la región germanófona.
- Alemania:** En nueve *Länder*, el inglés es la primera lengua obligatoria. El francés es obligatorio en la región del Sarre.
- Irlanda:** Todos los alumnos tienen que estudiar irlandés e inglés.
- España:** El inglés es una lengua específica obligatoria en algunas Comunidades Autónomas (Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Principado de Asturias, La Rioja y Canarias) en algunos niveles educativos durante la educación obligatoria.
- Finlandia:** El sueco (sv) en los centros en que el finés es la lengua de escolarización y el finés (fi) en aquellos donde la lengua de escolarización es el sueco.
- Islandia:** Los estudiantes pueden escoger sueco o noruego en lugar del danés (da), bajo ciertas condiciones.

La evolución a lo largo del tiempo que se muestra en el gráfico B9 revela que las políticas relativas a las lenguas obligatorias gozan de considerable estabilidad en Europa. Sin embargo, en los últimos años se han producido algunos cambios. Dos países han aprobado políticas que contemplan la obligatoriedad del inglés para todos los estudiantes. En Portugal, la reforma que convierte el inglés en asignatura obligatoria para los escolares de 8 años fue plenamente implantada en 2015/16. En Eslovaquia, el inglés se convirtió en lengua obligatoria en el año académico 2011/12.

Los datos estadísticos correspondientes al número de alumnos que aprenden lenguas extranjeras revelan que el inglés se estudia en todos los países con independencia de su estatus (como lengua obligatoria, recomendada o de libre elección). Pese a ello, otras lenguas extranjeras se estudian más en aquellos países en que las autoridades educativas optan por convertirlas en obligatorias (véase el capítulo C, sección II).

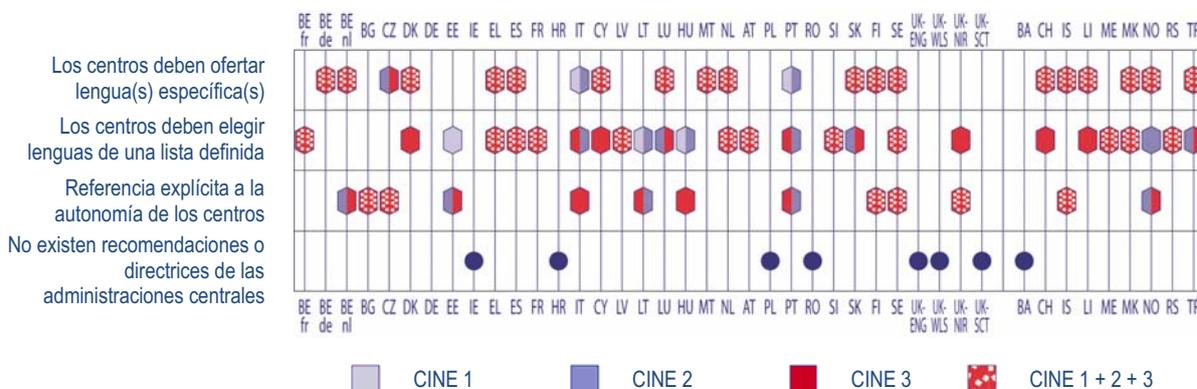
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CENTRAL INFLUYE EN LA VARIEDAD DE LENGUAS EXTRANJERAS DEL CURRÍCULO

En algunos países, todos los alumnos estudian la misma lengua extranjera obligatoria en todos los centros escolares (véase el gráfico B9). En otros pocos países, los centros educativos son libres de ofrecer cualquier lengua extranjera y los alumnos pueden escoger libremente entre las ofertadas. Sin embargo, el enfoque más habitual se sitúa en algún punto intermedio: la administración central indica qué lenguas específicas deben o pueden ofrecerse a los alumnos, pero los centros tienen libertad para optar por diversas lenguas adicionales.

En Europa, muchos sistemas educativos imponen qué lenguas específicas deben ofertar los centros escolares, pero la mayoría de los países define una lista de lenguas extranjeras entre las que pueden escoger los centros. Con frecuencia, la posibilidad de elegir y la autonomía de los centros aumentan al hacerlo el nivel educativo, a medida que los alumnos aprenden un mayor número de lenguas. Por ejemplo, en Lituania, todos los centros de educación primaria están obligados a ofertar el menos dos lenguas diferentes de entre las indicadas en la lista (inglés, francés y alemán). En educación secundaria inferior se continúa con la primera lengua extranjera pero los centros pueden ofrecer más opciones como segunda lengua extranjera. En educación secundaria superior no se ofrece una lista específica de lenguas extranjeras, sino que las opciones disponibles para los exámenes finales (Exámenes Estatales de Acceso a la Educación Superior) se limitan al inglés, francés, alemán y ruso.

No existen recomendaciones o directrices de las administraciones centrales relativas a lenguas específicas en Irlanda, Croacia, Polonia, Rumanía, Reino Unido (Inglaterra, Gales u Escocia) o Bosnia y Herzegovina. Sin embargo, las administraciones educativas centrales de algunos países sí ofrecen orientación. Por ejemplo, en Polonia se recomienda que las autoridades escolares intenten hacer posible que los alumnos continúen estudiando la lengua que comenzaron en el nivel educativo anterior; por ejemplo, se recomienda a los centros de educación secundaria inferior que ofrezcan lenguas extranjeras impartidas en los centros de primaria de su área de influencia.

Gráfico B10: Recomendaciones o directrices de las administraciones centrales dirigidas a los centros escolares en relación con la inclusión de lenguas extranjeras específicas en el currículo de educación primaria y secundaria general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Los centros deben elegir lenguas de una lista definida significa que las administraciones educativas centrales definen al menos dos opciones como “asignatura de lengua extranjera”. La lista debe especificar todas las opciones disponibles. En aquellos casos en que las administraciones educativas especifican varias lenguas y añaden luego “cualquier otra lengua” como opción, la lista no se considera “definida” a los efectos de este indicador. No obstante, si se añade “cualquier otra lengua de la UE” se considera que se trata de una lista definida de 24 lenguas. Si las administraciones centrales contemplan un currículo o exámenes nacionales para determinadas lenguas pero permiten que los centros escolares oferten otras lenguas, esto no se considera una lista definida.

Referencia explícita a la autonomía de los centros: La normativa o recomendaciones oficiales indican explícitamente que los centros disponen de autonomía a la hora de decidir qué lenguas incluirán en su currículo.

Las definiciones de “lengua extranjera” y “lengua específica obligatoria” figuran en el Glosario.

Notas específicas de países (gráfico B10)

Bélgica (BE fr): En CINE 1-3, todos los centros escolares deben ofertar neerlandés en la región de Bruselas capital.

España: El currículo básico para CINE 1-3 establecido a nivel central menciona el inglés, el alemán, el francés, el italiano y el portugués como posibles opciones de primera lengua extranjera. La situación varía entre las diferentes Comunidades Autónomas. La mayoría ofrece una lista de lenguas. Los centros escolares tienen que ofertar la primera y segunda lenguas especificadas en las Comunidades Autónomas de La Rioja (de CINE 1 a CINE 3), Castilla La Mancha, Valencia, Principado de Asturias y Canarias (en CINE 1).

Italia: En CINE 3, en educación general, los centros gozan de autonomía en la elección de lenguas extranjeras. El inglés es obligatorio en algunos itinerarios técnicos y profesionales.

LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES DEFINEN UNA LISTA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El anterior indicador (gráfico B10) refleja que en Europa las administraciones educativas regulan la oferta de lenguas extranjeras, bien exigiendo que los centros educativos oferten una o más lenguas específicas, o indicando una lista de lenguas extranjeras entre las que deben elegir. En el gráfico B11 aparecen dos listas de lenguas extranjeras mencionadas en las recomendaciones de carácter central. La primera (B11a) muestra las lenguas que deben ofertar los centros y la segunda (B11b), las lenguas que pueden ofertar. Es importante señalar que, con frecuencia, los centros escolares ofertan lenguas adicionales a las exigidas o incluidas en la lista.

Más de dos tercios de los sistemas educativos europeos ofrecen una lista de lenguas extranjeras entre las que los centros escolares deben elegir una o más para incluirlas en su currículo. Aproximadamente la mitad de los centros educativos europeos obligan a todos los centros a ofrecer lenguas extranjeras específicas. Se trata de dos enfoques que se complementan con frecuencia.

Todos los centros escolares deben ofertar normalmente aquellas lenguas extranjeras que son obligatorias para los alumnos (véase el gráfico B9). Pero en algunos países (República Checa, Dinamarca, Malta, Suecia y Turquía), deben ofertar algunas lenguas aunque los alumnos no tengan

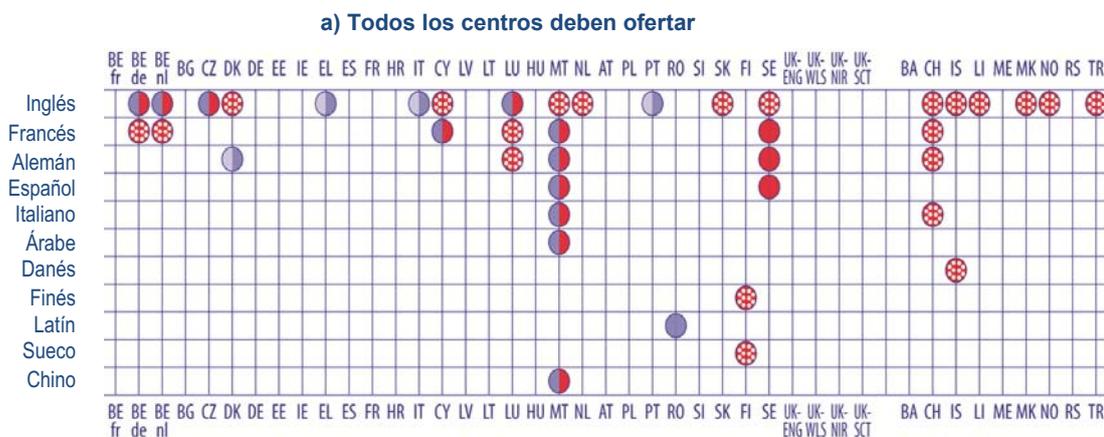
la obligación de estudiarlas (véase el gráfico 11a). Por ejemplo, en la República Checa y Turquía, todos los centros educativos deben ofertar el inglés como lengua extranjera, pese a que los alumnos no tienen la obligación de estudiarlo. En Suecia, además del inglés (asignatura obligatoria), todos los centros escolares deben incluir el francés, el español y el alemán en su oferta en educación secundaria superior. En educación secundaria inferior, los centros deben ofertar dos de las tres lenguas siguientes: francés, español o alemán, pero, aparte de estas, pueden elegir otras lenguas para incluirlas en su currículo. El país con una mayor oferta es Malta donde, además del inglés, que es obligatorio para todos los alumnos, todos los centros de educación secundaria inferior y superior deben ofertar francés, alemán, español, italiano, árabe y chino.

El gráfico B11(b) muestra una lista de todas las lenguas extranjeras que los centros escolares pueden incluir en su oferta y que se ofrecen en más de un sistema educativo europeo. Presenta una imagen de la variedad de lenguas extranjeras que forman parte del currículo de los centros educativos europeos. Entre las diez lenguas extranjeras que más habitualmente aparecen en la lista hay cinco lenguas destacadas de la UE (inglés, francés, alemán, español e italiano) y tres lenguas modernas de países que no forman parte de la UE (ruso, chino y árabe), además del latín y el griego clásico.

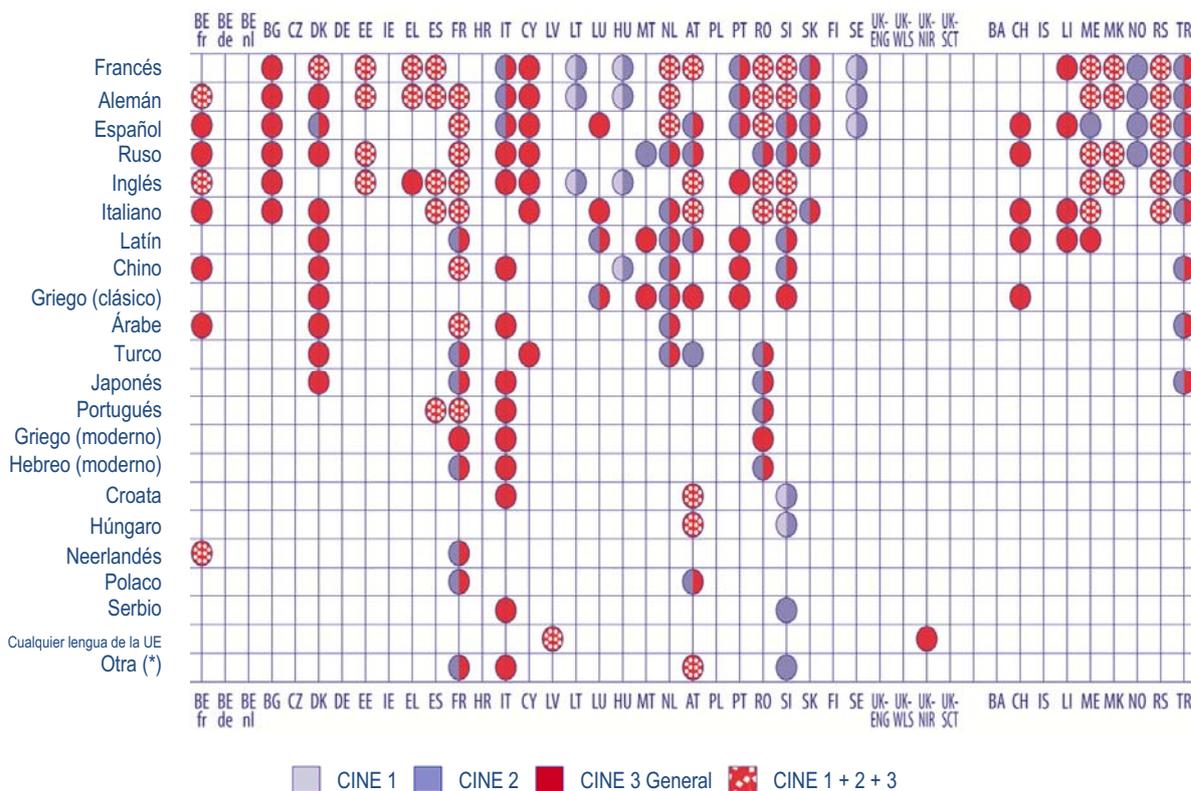
Habitualmente, las administraciones educativas centrales mencionan entre tres y siete lenguas como posibles “lenguas extranjeras” que deben formar parte de la oferta de los centros escolares. Por ejemplo, en Noruega, todos los centros de educación secundaria inferior deben ofertar inglés y al menos una de las lenguas siguientes: francés, alemán, español o ruso. En Estonia, la primera lengua extranjera en los centros de primaria debe ser el inglés, el francés, el alemán o el ruso.

Algunos países ofrecen largas listas de posibles lenguas extranjeras. Por ejemplo, en Eslovenia, los centros de educación básica pueden impartir inglés o alemán como primera lengua extranjera, pero las optativas incluidas en el currículo de enseñanzas mínimas pueden elegirse de una lista de 12 lenguas para las que se han adoptado currículos. En Francia, donde se permite que numerosas lenguas regionales sean incluidas en el currículo como “lenguas extranjeras”, la lista de posibles lenguas es todavía más larga.

Gráfico B11: Lenguas extranjeras que aparecen en las recomendaciones o directrices de las administraciones centrales aplicables a la educación primaria y secundaria general, 2015/16



b) Los centros pueden ofertar



Fuente: Eurydice.

(*) Especificado en los comentarios

Nota aclaratoria

El primer cuadro (a) muestra las lenguas extranjeras que todos los centros escolares deben ofertar siguiendo las pautas de las administraciones educativas centrales. El segundo cuadro (b) muestra las lenguas extranjeras que los centros escolares pueden decidir ofertar de entre la lista especificada por las administraciones educativas centrales, que obligan a los centros a ofrecer al menos una de las lenguas que aparecen en (b). No todas estas lenguas están a disposición de los alumnos, que deben elegir entre las diversas lenguas que el centro decida ofertar. No obstante, normalmente los centros tienen permiso para ofrecer lenguas adicionales a las especificadas.

Los centros escolares pertenecientes a sistemas educativos en que las administraciones educativas centrales no especifican una lista de lenguas tienen completa libertad para elegir qué lenguas extranjeras desean ofertar.

Las lenguas aparecen en orden descendente, de acuerdo con el número de países que las incluyen en sus documentos curriculares/oficiales centrales. La clasificación no toma en consideración el nivel educativo para el que se recomiendan/exigen. Si aparecen varias lenguas en el mismo número de países, se ordenan de acuerdo con su código ISO 639-3. En el gráfico B11b solo aparecen aquellas lenguas extranjeras que han sido citadas por más de un sistema educativo. En el caso de que hayan sido citadas solamente por uno, la lengua se marca como "otra" en el gráfico y se especifica en las notas de países.

Las **lenguas regionales y/o minoritarias** y **las lenguas clásicas** solo se han incluido cuando documentos oficiales expedidos por administraciones educativas centrales les otorgan la consideración de optativas frente a las lenguas extranjeras. Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua específica obligatoria" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): En la región de Bruselas capital, todos los centros educativos deben ofertar neerlandés como primera lengua extranjera en CINE 1-3. Todos los demás centros pueden ofertar dos lenguas extranjeras adicionales de su elección.

Alemania: En nueve *Länder*, todos los centros escolares deben ofertar inglés. Todos los centros están obligados a ofertar francés en la región del Sarre.

Francia: Otras lenguas extranjeras en CINE 2: tamil, armenio, vietnamita, lenguas regionales (euskera, bretón, catalán, corso, criollo, galó, lenguas melanesias, las lenguas regionales de Alsacia, las lenguas regionales del departamento de Mosela, occitano y tahitiano). Otras lenguas regionales en CINE 3: armenio, camboyano, danés, sueco, noruego, finés, persa y lenguas regionales: euskera, bretón, catalán, corso, criollo, lenguas melanesias, occitano y tahitiano.

Italia: Otras lenguas extranjeras: albanio y esloveno. El serbio y el croata se consideran una sola lengua extranjera: el serbocroata.

Países Bajos: Todos los centros escolares deben ofertar el frisón en las regiones de Frisia.

Austria: Por croata se entiende principalmente el *Burgenland-Kroatisch*, una de las lenguas regionales y/o minoritarias con estatus de lengua oficial. Otras lenguas extranjeras: bosnio/croata/serbio como una sola asignatura (CINE 2 y 3); checo, eslovaco y esloveno (CINE 1 a 3).



ORGANIZACIÓN

Eslovenia: Otra lengua extranjera: macedonio.

Finlandia: El sueco (sv) en los centros en que el finés es la lengua de escolarización y el finés (fi) en aquellos donde la lengua de escolarización es el sueco.

Suiza: El número y tipo de lenguas extranjeras específicas varía entre regiones lingüísticas y cantones: en la Suiza francófona se debe ofertar alemán/inglés (CINE 1-2); en la Suiza germanófona, francés/inglés; en la Suiza de habla italiana, alemán/francés/inglés. El italiano debe ofertarse en CINE 2 y 3 en todos los cantones de habla francesa y alemana y en CINE 1 en los cantones de Uri y de los Grisones. El romanche debe ofertarse en el cantón de los Grisones.

LAS LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS FORMAN PARTE DEL CURRÍCULO EN LA MITAD DE LOS PAÍSES ESTUDIADOS

En muchos países europeos se habla un gran número de lenguas regionales o minoritarias, así como lenguas no territoriales. Según las estimaciones, en la UE, entre 40 y 50 millones de personas hablan una de sus 57 lenguas regionales y minoritarias oficiales (véase el gráfico A1), algunas de ellas en grave peligro de desaparición (Parlamento Europeo, 2013). Las lenguas regionales y minoritarias "dan cuenta de la diversidad lingüística y forman parte del patrimonio cultural intangible de la humanidad" (EPRS, 2016).

El gráfico B12 muestra que en la mitad de los sistemas educativos europeos las administraciones educativas centrales hacen referencia a la enseñanza de determinadas lenguas regionales, minoritarias o no territoriales en sus documentos oficiales. Estas referencias pueden plasmarse en el currículo o programa educativo nacional, en los documentos de evaluación o examen de ámbito nacional o en reglamentos que exigen a los centros escolares que ofrezcan enseñanza de estas lenguas. Por ejemplo, en Hungría se han elaborado currículos de referencia nacionales para casi todas las lenguas regionales y minoritarias oficiales. Existe la obligación de ofertar lenguas minoritarias en las escuelas infantiles y en los centros escolares si así lo solicitan los padres de al menos ocho niños. En el Reino Unido (Escocia), el currículo reconoce el gaélico escocés y el escocés como parte integral del mismo. Las orientaciones animan a los profesionales a aprovechar la diversidad de las lenguas representadas en las comunidades de Escocia, valorando las lenguas de los escolares que acuden al centro educativo.

Las lenguas regionales, minoritarias y no territoriales que tienen estatus oficial (véase el gráfico A1) aparecen habitualmente en los documentos oficiales. Todas las lenguas oficiales, y solamente las lenguas oficiales, son mencionadas en los documentos oficiales de las administraciones educativas en España, Italia, Hungría, Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Suecia, Reino Unido (Gales y Escocia), Montenegro y Noruega.

Francia, Lituania y el Reino Unido (Irlanda del Norte) solamente tienen una lengua con estatus oficial, pero mencionan una o más lenguas regionales o minoritarias que pueden ser incluidas en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) o en el currículo de los centros.

Gráfico B12: Lenguas regionales o minoritarias específicamente mencionadas en documentos oficiales emitidos por administraciones educativas centrales. Educación primaria y/o secundaria general, 2015/16

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Ninguna referencia	●	●	●	●	●			●	●	●			●		●	●		●		●	
Bielorruso	bel																●				
Bosnio	bos																				
Bretón	bre											●									
Búlgaro	bul																		●		
Catalán	cat										●	●		●							
Valenciano	cat										●										
Corso	cos											●									
Casubio	csb																				
Checo	cse																				

Francia: Otros: El galó y las lenguas regionales de Alsacia y Mosela (conocidas como dialectos francicos alsaciano y moselano).

Hungría: Otros: El bayash, un dialecto del rumano.

Austria: Dos documentos emitidos por las administraciones educativas centrales hacen referencia explícita a la enseñanza de lenguas minoritarias en los centros escolares: la Ley de educación escolar para las minorías étnicas (*Burgenländisches Minderheitenschulgesetz*), que establece los requisitos para la enseñanza del húngaro, el croata (*Burgenland-Kroatisch*) y el romaní; y la Ley de escolarización de las minorías (*Minderheitenschulgesetz für Kärnten*), que cubre la enseñanza del esloveno en las áreas minoritarias.

Serbia: Otros: El bunjevaca.

En cambio, varios países que otorgan estatus oficial a lenguas regionales o minoritarias (la República Checa, Croacia, Letonia y Portugal) no hacen referencia específica a las mismas en documentos oficiales emitidos por las administraciones educativas centrales. No obstante, en algunos casos, sí se hace una referencia de carácter más general. Por ejemplo, en la República Checa, los miembros de las minorías nacionales tienen derecho a recibir educación en su propia lengua, así como a acceder a la enseñanza AICLE. En Croacia, todas las minorías nacionales reconocidas tienen derecho a la enseñanza AICLE en su propia lengua (para más información al respecto, véase el capítulo B, sección III).

EL LATÍN ES OBLIGATORIO PARA AL MENOS ALGUNOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EN UN TERCIO DE LOS PAÍSES EUROPEOS

A fin de ofrecer una imagen completa del aprendizaje de lenguas en los centros educativos europeos, el gráfico B13 muestra las normas aplicables a la oferta de lenguas clásicas. Es importante señalar que, en muchos países, el griego clásico y el latín no se consideran "lenguas extranjeras" y, por tanto, no se incluyen en los otros indicadores de esta sección.

La normativa relativa a la enseñanza del latín y el griego clásico difiere mucho en educación secundaria inferior y superior general. En educación secundaria inferior no existen, en la mayoría de los países, recomendaciones o directrices dirigidas a esta oferta. Sin embargo, en dos tercios de los países europeos, las administraciones educativas centrales regulan la oferta de lenguas clásicas en el nivel de secundaria superior.

La mayoría de los sistemas educativos que cuentan con recomendaciones o directrices relativas a la oferta de lenguas clásicas en educación secundaria inferior pueden clasificarse en dos grupos. En el primero, la lengua nacional deriva directamente del latín o el griego clásico. Este es el caso de Bélgica (Comunidad francófona), Grecia, Francia, Chipre y Rumanía. Al segundo grupo pertenecen los países en los que los estudiantes siguen itinerarios diferentes en educación secundaria inferior. En Alemania, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Austria, Suiza y Liechtenstein, los alumnos son canalizados hacia diferentes tipos de centros educativos. El griego clásico y/o el latín son asignaturas obligatorias u optativas para aquellos alumnos que acuden a los centros de tipo más académico, como el *Gymnasium* en Alemania, Austria, Hungría, Suiza y Liechtenstein, o el *Voorbereidend wetenschappelijk Onderwijs* (VWO) en los Países Bajos. En Croacia, el latín y el griego clásico son obligatorios para la pequeña minoría de alumnos que opta por el "programa clásico" en la escuela elemental (*osnovna škola*).

En educación secundaria superior son una mayoría los países europeos que cuentan con recomendaciones o directrices aplicables a la oferta de lenguas clásicas. Habitualmente, el griego clásico y/o el latín se ofertan como optativas dentro del currículo de enseñanzas mínimas en humanidades o itinerarios orientados a las lenguas. Con frecuencia, las administraciones educativas superiores exigen que se oferte, bien griego clásico, bien latín. Las recomendaciones o directrices

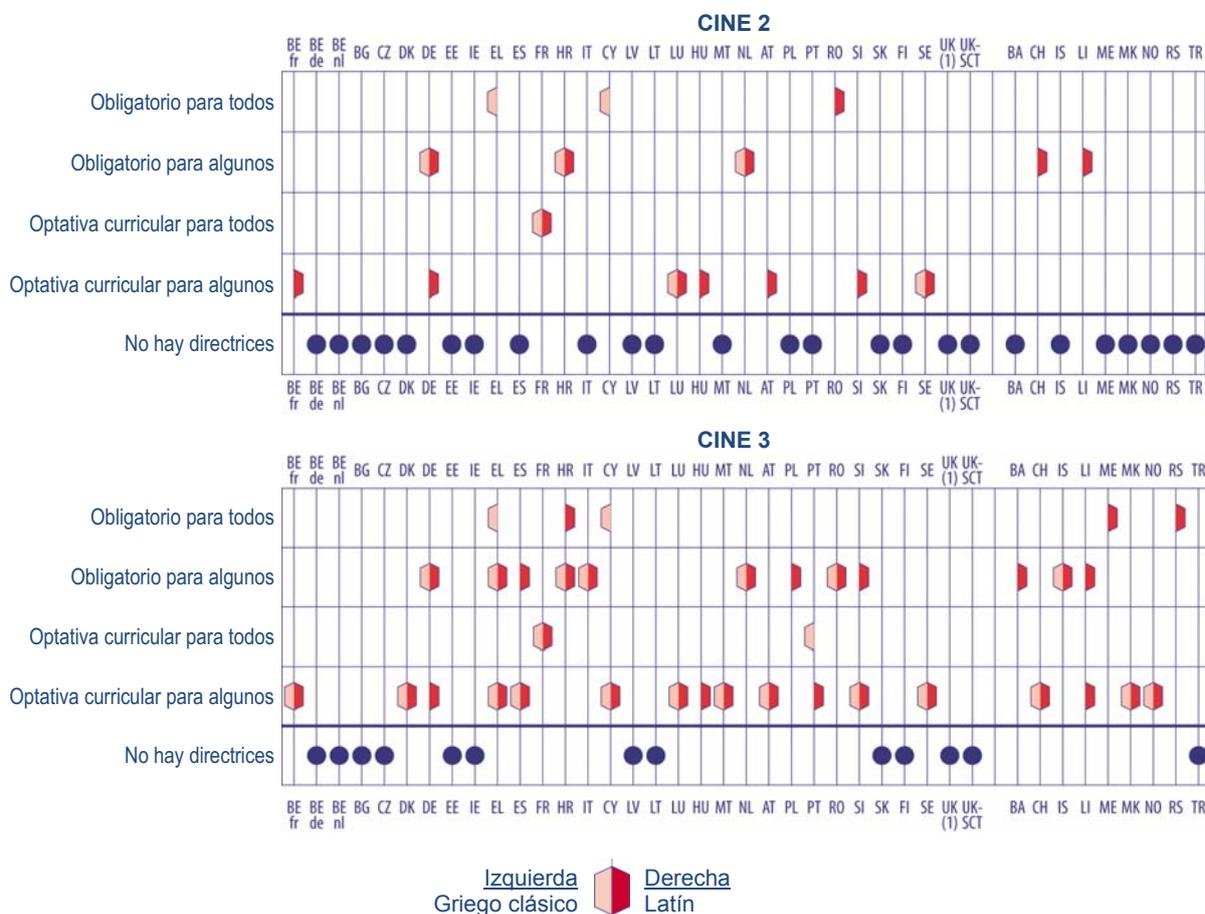
correspondientes a la educación secundaria superior difieren un tanto en función de la lengua. Por lo general, el latín está más extendido que el griego clásico.

Las lenguas clásicas rara vez son obligatorias, pues solo seis países europeos prevén la obligatoriedad de que todos los alumnos estudien una lengua clásica en educación secundaria. El griego clásico es obligatorio en Grecia y Chipre durante la totalidad de la educación secundaria inferior (tres años) y durante el primer año de educación secundaria superior, cuando los alumnos siguen un currículo común. El latín es obligatorio para todos los alumnos de secundaria inferior en Rumanía (durante un año, en el curso 8º), y deben estudiarlo también durante un año todos aquellos que cursan educación secundaria superior general en Croacia, Montenegro y Serbia.

Tanto el griego clásico como el latín son obligatorios para los alumnos de determinados centros escolares o itinerarios educativos en Alemania, Grecia, Croacia, Italia, Países Bajos, Rumanía e Islandia. Por ejemplo, en Alemania, son obligatorios para los alumnos que desean obtener el *Allgemeine Hochschulreife* en un *Gymnasium* especializado en lenguas clásicas.

Algunos países en los que no existen recomendaciones o directrices específicas acerca de la forma en que deben ofertarse las lenguas clásicas en los centros escolares disponen, no obstante, de un currículo nacional para estas lenguas. Por ejemplo, en Lituania, los centros son libres de ofertar latín como asignatura optativa para los alumnos. Sin embargo, el Ministerio de Educación ha desarrollado un programa de Latín y Literatura, Cultura e Historia Antigua para los cursos 5º a 10º (educación secundaria inferior).

Gráfico B13: Directrices de la administración central en relación con la enseñanza del griego clásico y el latín en educación secundaria inferior y superior general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria (gráfico B13)

Este gráfico muestra recomendaciones o directrices de las administraciones educativas centrales sobre la forma en que deben ofertarse las lenguas clásicas en la educación secundaria.

Obligatorio para algunos: Hace referencia a los alumnos que siguen itinerarios educativos particulares o acuden a determinados tipos de centros escolares.

Optativa curricular: Los centros deben ofrecer la oportunidad de aprender latín o griego clásico, pero los alumnos no está obligados a estudiar estas materias.

No hay recomendaciones o directrices: Significa que "no hay recomendaciones relativas a la inclusión del latín o el griego clásico como optativa en el currículo de algunos o todos los alumnos" y que "no hay recomendaciones relativas a la obligación de algunos o todos los alumnos de estudiar estas lenguas".

Notas específicas de países

Grecia: En CINE 3, los alumnos siguen durante un año un currículo común y el griego es entonces obligatorio para todos. Posteriormente, el latín y el griego clásico constituyen asignaturas obligatorias u optativas curriculares dependiendo del itinerario.

Croacia: El latín es obligatorio durante al menos un año en los programas generales de CINE 3. Tanto el latín como el griego clásico son obligatorios para los alumnos que cursan el "programa clásico" durante la totalidad de CINE 2 y CINE 3.

Chipre: Debido a una reciente reforma, el griego clásico fue obligatorio para todo el alumnado de la Clase A (alumnos de 15-16 años) en 2015/16. En las Clases B y C (alumnos de 16-18 años), el griego clásico y el latín fueron optativas curriculares comunes en algunos itinerarios (programa antiguo).

ORGANIZACIÓN

SECCIÓN III – APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)

En esta tercera sección se aborda el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), denominación empleada en este informe de forma genérica para describir los programas en que se usa una lengua diferente a la de escolarización para impartir determinadas materias curriculares distintas a las propias lenguas. El rasgo distintivo de la enseñanza AICLE es que la enseñanza de diversas asignaturas del currículo se realiza en al menos dos lenguas. Por ejemplo, la mayor parte de las asignaturas se imparten en la lengua de escolarización, pero las matemáticas, la geografía y las ciencias naturales se imparten en una lengua diferente.

El objetivo de este tipo de oferta es aumentar la competencia de los estudiantes en lenguas distintas a la de escolarización. El objeto de estudio no es la lengua empleada en las clases sino que lo que se pretende es que esta sirva de vehículo de comunicación para el estudio de otra asignatura del currículo. Se aumenta así el nivel de exposición a la lengua extranjera sin necesidad de dedicarle un tiempo excesivo en el horario escolar.

No se cubren aquí las medidas aplicadas para ofrecer apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes (véase el gráfico E14) o a aquellos cuya lengua materna no es la lengua de enseñanza con el objeto de asegurar su integración gradual en la rama general de la enseñanza en dicha lengua. Tampoco se estudian los programas de las escuelas internacionales.

El primer indicador analiza el posible estatus de las lenguas utilizadas en la enseñanza AICLE ("lengua extranjera", "lengua regional, minoritaria o no territorial" y/u "otra lengua estatal"). El segundo, que se centra en el aprendizaje de una lengua extranjera mediante la enseñanza AICLE, estudia los criterios de admisión en los programas AICLE.

ADEMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS, A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA AICLE SE IMPARTEN EXTENSAMENTE LENGUAS REGIONALES O MINORITARIAS

El gráfico B14 muestra que en casi todos los países europeos existen centros escolares que ofrecen enseñanza AICLE. Esto significa que, para mejorar la competencia de los alumnos en otra lengua, parte del currículo se imparte en una lengua diferente a la lengua estatal empleada en la escolarización. No existe enseñanza AICLE en Grecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Turquía, mientras que en Montenegro se introdujo en 2016/17.

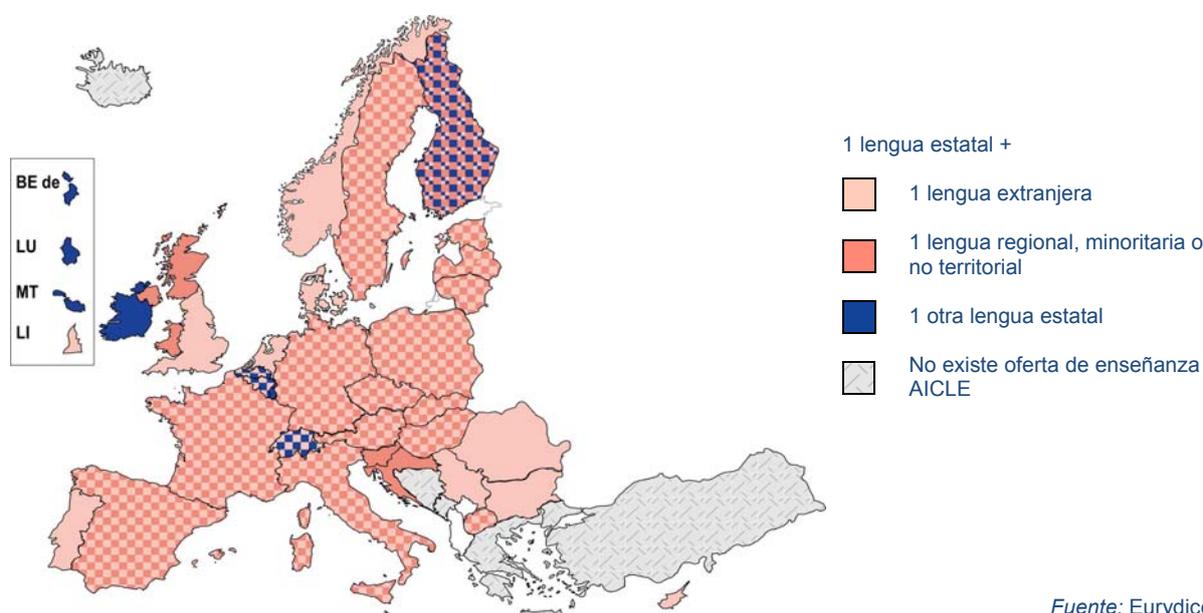
En un grupo de sistemas educativos, además de en una lengua estatal que es la de escolarización, la enseñanza AICLE se imparte en al menos otros dos tipos de lenguas. En 14 sistemas, se trata de una lengua extranjera y una lengua regional, minoritaria o territorial (véase el gráfico A1). Este es el caso en la República Checa, Alemania, Estonia, España, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Eslovaquia, Suecia y la antigua República Yugoslava de Macedonia. En Bélgica (Comunidades francófona y flamenca) y Suiza, la enseñanza AICLE se imparte en una lengua extranjera y en otra lengua estatal. Finlandia es el único país en que el método AICLE se emplea para enseñar tres tipos de lenguas (lengua extranjera, otra lengua estatal y una lengua no territorial).

En un segundo grupo de sistemas educativos, la enseñanza AICLE se imparte en un solo tipo de lengua, aparte de la de escolarización. En 10 sistemas educativos, se trata de una lengua extranjera (Bulgaria, Dinamarca, Chipre, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Reino Unido –Inglaterra–,

Liechtenstein, Noruega y Serbia), mientras que en otros 5 sistemas solamente se utilizan lenguas regionales, minoritarias o no territoriales: Croacia (húngaro y checo), Eslovenia (húngaro) y, dentro del Reino Unido, Gales (galés), Irlanda del Norte (irlandés) y Escocia (gaélico escocés). En los cuatro sistemas educativos restantes, la enseñanza se imparte en otra lengua estatal: alemán/francés, en la Comunidad germanófona de Bélgica; inglés/irlandés, en Irlanda; luxemburgués/alemán y luxemburgués/francés, en Luxemburgo; y maltés/inglés, en Malta.

En España, en algunos centros educativos, la enseñanza AICLE se imparte en tres lenguas, entre ellas la lengua estatal y una lengua regional. Este infrecuente sistema no se refleja en el gráfico B14, que contempla solo a la situación más habitual, es decir, el uso de dos lenguas para la enseñanza del currículo.

Gráfico B14: Estatus de las lenguas enseñadas a través del modelo AICLE en educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2015/16



Nota aclaratoria

En el Anexo 2 puede encontrarse información detallada sobre la oferta AICLE en cada país.

En algunos países que cuentan con varias lenguas oficiales del Estado, estas también pueden ser consideradas lenguas extranjeras. Esta situación se produce porque, pese a considerarse extranjeras en el currículo, su estatus como lenguas estatales es fruto de una decisión política. En tales casos, la lengua utilizada figura en el gráfico bajo el epígrafe "1 otra lengua estatal"

No se han incluido en el gráfico:

- la oferta AICLE en que la lengua de escolarización no es una lengua estatal (para más información, véase el Anexo 2);
- la oferta AICLE en la que hay más de dos lenguas (para más información, véase el Anexo 2);
- los programas educativos que se ofertan en su lengua materna a alumnos que tienen un conocimiento insuficiente de la lengua de escolarización (véase el gráfico E14);
- los programas de las escuelas internacionales;

Las definiciones de "AICLE", "lengua de escolarización", "lengua extranjera", "lengua regional o minoritaria", "lengua no territorial" y "lengua estatal" figuran en el Glosario.

La combinación de lenguas empleadas en la enseñanza AICLE también depende en buena medida del patrimonio lingüístico de cada país. Casi todos los países que tienen varias lenguas oficiales del Estado y/o al menos una lengua regional, minoritaria o no territorial oficial tienen alguna oferta AICLE. Aprovechan así su diversidad lingüística para intentar desarrollar el multilingüismo de los alumnos (véase el gráfico A1). Por ejemplo, en España existe enseñanza AICLE para cada una de las cinco

lenguas regionales oficiales (catalán, valenciano, euskera, gallego y occitano). Sin embargo, en Dinamarca, Chipre, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Noruega y Serbia, este tipo de enseñanza solamente utiliza lenguas extranjeras, pese a que se encuentra oficialmente reconocida al menos una lengua regional, minoritaria o no territorial.

Un análisis detallado de las lenguas extranjeras que se emplean como lenguas de enseñanza (véase el Anexo 2) indica que el inglés, el francés, el alemán y, en menor medida, el español y el italiano, son las lenguas que más ampliamente se utilizan. Las cuatro primeras son también las que con mayor frecuencia se estudian como lenguas extranjeras en los centros escolares de toda Europa (véase el capítulo C, sección II).

En Alemania y Francia, los actuales programas AICLE utilizan más de 10 lenguas extranjeras. También son más de 10 las lenguas de carácter regional, minoritario o no territorial empleadas en Francia y Hungría.

La oferta AICLE existe en educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior general. No existe ninguna indicación de que se encuentre más concentrada en un determinado nivel.

El hecho de que en un sistema educativo exista enseñanza AICLE no significa necesariamente que esta se encuentre extendida dentro de ese sistema (véanse los datos que aparecen en el Anexo 2 de EACEA/Eurydice, 2012). De hecho, solamente existe en todos los centros escolares en determinadas etapas en Italia, Chipre, Luxemburgo, Austria, Malta y Liechtenstein. En Italia, desde 2010, todos los alumnos que cursan el último año de educación secundaria superior tienen que estudiar una asignatura no lingüística en un idioma extranjero. Aquellos que siguen el itinerario de "lenguas" deben estudiar una asignatura no lingüística en su primera lengua extranjera desde los 16 años y una segunda en su segunda lengua extranjera a partir de los 17. En Chipre, la enseñanza AICLE se oferta en todos los centros de primaria durante un año académico al menos. En Luxemburgo, desde primaria, algunas lenguas se imparten en alemán en lugar de luxemburgués y, en secundaria inferior, algunas se imparten en francés. En Austria, las lenguas extranjeras se imparten a través de la enseñanza AICLE durante los dos primeros años de educación primaria, mientras que, en Malta, este tipo de enseñanza (en maltés/inglés) se oferta en todos los centros estatales para todos los cursos de educación primaria y secundaria. En Liechtenstein, el inglés se imparte mediante la enseñanza AICLE en el primer curso de educación primaria, algo que sucede también en parte de la enseñanza de lenguas extranjeras en segundo curso.

LOS CRITERIOS DE ADMISIÓN EN LA ENSEÑANZA AICLE NO SON COMUNES

En el gráfico B15 se analiza la oferta AICLE "tipo A" de enseñanza de lenguas extranjeras.

En la mayoría de los países en que la enseñanza AICLE utiliza una lengua extranjera no existen recomendaciones oficiales de las administraciones educativas centrales acerca de los criterios de admisión específicos que deben emplear los centros escolares para seleccionar a los alumnos que cursarán este tipo de programa.

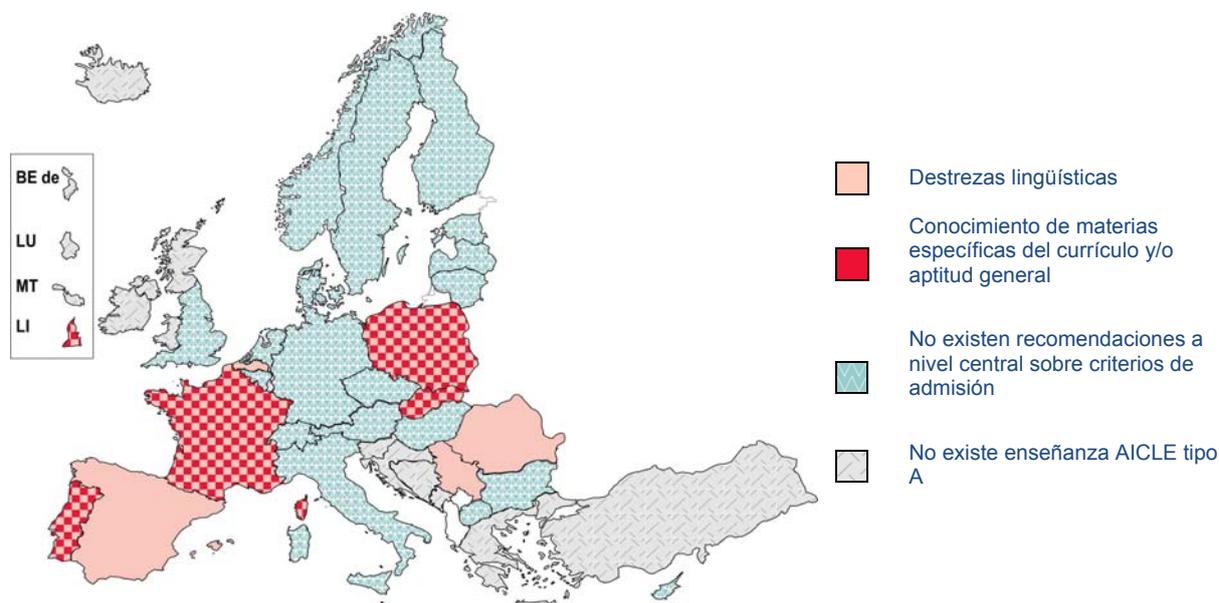
Dichas recomendaciones solo existen en ocho sistemas educativos. En cinco de ellos, los criterios aplicados tienen que ver tanto con las destrezas lingüísticas como con el conocimiento de materias específicas del currículo y/o la aptitud general (Francia, Polonia, Portugal, Eslovaquia y Liechtenstein). En los otros tres, las recomendaciones de nivel central afectan solo a la competencia lingüística (Bélgica –Comunidad flamenca–, Rumanía y Serbia). No obstante, en tres países en que existen estas recomendaciones, la situación difiere en función del nivel educativo de que se trate. En

Liechtenstein y Serbia, las recomendaciones solo afectan a la educación secundaria. En Eslovaquia, la competencia lingüística se encuentra entre los criterios de selección recomendados solamente en educación secundaria superior general.

En España, varias Comunidades Autónomas, como administraciones educativas de nivel superior, realizan recomendaciones sobre los criterios de admisión en enseñanza AICLE. El nivel de competencia lingüística constituye la base de los criterios más habitualmente citados (por ejemplo, en Cataluña, La Rioja, Comunidad de Castilla y León, Canarias, Extremadura y Cantabria). En otras Comunidades Autónomas no existen criterios de admisión (por ejemplo, la Región de Murcia y el Principado de Asturias). Sin embargo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) establece que los criterios de admisión en programas AICLE tendrán que ser los mismos en todo el país y que dejarán de permitirse los requisitos basados en el nivel de competencia lingüística. Esta reforma quedará plenamente implantada al final de los años académicos 2015/16 y 2016/17 en educación primaria y secundaria, respectivamente.

La ausencia de recomendaciones o directrices de las administraciones educativas centrales sobre criterios de admisión relacionados con conocimientos y destrezas no previene que los centros educativos puedan adoptar sus propios criterios. Tal es el caso en la República Checa, España (algunas Comunidades Autónomas), Países Bajos, Suiza y la antigua República Yugoslava de Macedonia

Gráfico B15: Existencia de recomendaciones de nivel central sobre criterios de admisión relativos a conocimientos y destrezas para el acceso a la enseñanza AICLE tipo A en educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico solo se ocupa de la oferta de enseñanza AICLE tipo A.

Se mencionan los criterios de admisión aplicables al menos a un nivel educativo.

No se reflejan aquellos casos en que existen recomendaciones de carácter más general no relacionadas específicamente con la enseñanza AICLE.

No se han incluido en el gráfico:

- la oferta AICLE en que la lengua de escolarización no es una lengua estatal;



ORGANIZACIÓN

- los programas educativos que se ofertan en su lengua materna a alumnos que tienen un conocimiento insuficiente de la lengua de escolarización (véase el gráfico E14);
- los programas de escuelas internacionales.

Las definiciones de "**AICLE**" y "**AICLE tipo A**" figuran en el Glosario.

Para obtener información detallada sobre la oferta AICLE en cada país, véase el Anexo 2.

Nota específica de país

España: El gráfico representa la situación más habitual en el país.



PARTICIPACIÓN

SECCIÓN I – NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS QUE ESTUDIAN LOS ALUMNOS

En el Consejo Europeo de Barcelona 2002 ⁽³⁾, los jefes de Estado y de Gobierno señalaron la importancia de "enseñar al menos dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas". La primera sección de este capítulo ofrece datos estadísticos del número de lenguas extranjeras aprendidas por los alumnos según su nivel educativo e itinerario y es, por tanto, útil para el seguimiento de los avances realizados hacia la consecución del objetivo del Consejo. En la segunda sección se muestra qué lenguas extranjeras estudian los alumnos en los países europeos en los diferentes niveles educativos.

En ambas secciones se analiza la educación primaria y secundaria y se subrayan los cambios que se han producido entre 2005 y 2014. Asimismo, se describen brevemente las principales diferencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras entre los alumnos de educación secundaria superior general y profesional. El capítulo parte de datos estadísticos obtenidos de la base de datos de Eurostat/UOE que cubren todos los tipos de educación secundaria superior profesional, no solamente aquellos que conducen a la educación terciaria. Además, conviene señalar que los datos recogidos por Eurostat/UOE comprenden todos los grupos de edad de educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior general e incluyen a los adultos que participan en cursos similares a los programas de educación inicial.

La base de datos de Eurostat/UOE ofrece estadísticas por nivel educativo sobre el número total de lenguas estudiadas y sobre la cifra media de lenguas aprendidas por los alumnos, así como sobre la proporción de alumnos que estudian lenguas específicas. Todas estas estadísticas reflejan la situación en un año determinado (en este caso, 2014), y se calculan partiendo de la población total matriculada en un determinado nivel educativo. Sin embargo, cada nivel educativo comprende varios cursos y la situación puede variar mucho de un curso a otro.

Dependiendo del sistema educativo, la enseñanza de lenguas extranjeras puede iniciarse a edades muy tempranas de la educación primaria –a veces, incluso en educación infantil– o, en el otro extremo, formar parte del currículo solamente en los años finales de esta etapa educativa (véase el gráfico B1). Por tanto, al igual que el currículo, las tasas de participación del conjunto de la población escolar de primaria en el aprendizaje de lenguas pueden variar enormemente de un país a otro en un año determinado. Sin embargo, la mayoría de los alumnos que no habían comenzado todavía a estudiar una lengua extranjera en el año de referencia (2014) habrán empezado a hacerlo antes de finalizar la educación primaria.

Esta diferencia entre cursos también existe en educación secundaria superior. En algunos sistemas educativos hay obligación de estudiar un número menor de lenguas extranjeras al final de este nivel educativo, no existiendo obligación en algunos casos (véanse los gráficos B2 y B3). En aquellos sistemas en que aprender al menos dos lenguas extranjeras solo es obligatorio en el primer curso de la educación secundaria superior, la proporción de alumnos que estudian al menos dos lenguas en este nivel es normalmente inferior a la que se observa en los sistemas educativos donde estudiar dos lenguas es obligatorio en todos los cursos de secundaria superior.

En condiciones ideales, las estadísticas por edades permitirían comprender mejor lo que sucede realmente en un nivel educativo particular. Sin embargo, este tipo de datos solamente es recogido por Eurostat de forma voluntaria y, por tanto, no existe para todos los países. En aquellos casos en que

⁽³⁾ Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002, SN 100/1/02 REV 1, p. 19.



disponemos de información, esta muestra claramente cómo la tasa de participación puede variar en función de la edad (véase el gráfico C1b). Por tanto, el lector debe ser consciente de que las estadísticas que aparecen en este capítulo solamente ofrecen una instantánea de lo que está sucediendo en un nivel educativo en un determinado momento y no revelan lo que un alumno estudiará a lo largo de su educación escolar.

La base de datos de Eurostat/UOE no abarca todos los sistemas educativos para los que Eurydice dispone de información. A fin de simplificar los gráficos, aquellos que no participan en dicha base de datos no aparecen en este capítulo. Los países no participantes son la Comunidad germanófono de Bélgica, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Montenegro, Serbia y Turquía.

En la base de datos de Eurostat/UOE solamente aparecen las lenguas consideradas como extranjeras en el currículo elaborado por las administraciones educativas centrales. Las lenguas regionales solamente se incluyen cuando el currículo las designa como alternativas a las lenguas extranjeras. El griego antiguo, el latín, el esperanto y las lenguas de signos no aparecen, y tampoco lo hacen las lenguas cuyo estudio se ofrece de forma añadida al currículo básico ni los datos sobre alumnos extranjeros que estudian su lengua nativa en clases especiales o aquellos que estudian la lengua de escolarización del país de acogida.

Todos los datos estadísticos correspondientes a este capítulo aparecen en el Anexo 3.

EN 12 PAÍSES, CASI TODOS LOS ALUMNOS ESTUDIAN UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El aprendizaje de la primera lengua obligatoria comienza habitualmente en educación primaria, entre los seis y los ocho años (véase el gráfico B1). En consecuencia, casi todos los alumnos que inician la educación secundaria han comenzado ya a estudiar al menos una lengua extranjera. Tal como muestra el gráfico C1a, en el conjunto de la UE, el 83,8% de los alumnos de primaria estudia al menos una lengua extranjera. Las tasas de participación en el aprendizaje de lenguas incluyen a todos los alumnos matriculados en educación primaria en 2014 y pueden variar enormemente de un país a otro, en función de la edad a la que la enseñanza de lengua extranjera adquiere carácter obligatorio (véase el gráfico C1b en relación con los países para los que existen datos).

En 12 países, al menos el 99% de los alumnos matriculados en educación primaria estudia una o más lenguas extranjeras (en España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Noruega). En estos países, el aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera comienza a los 6 años como muy tarde, excepto en Croacia, donde la asignatura es obligatoria a partir de los 7.

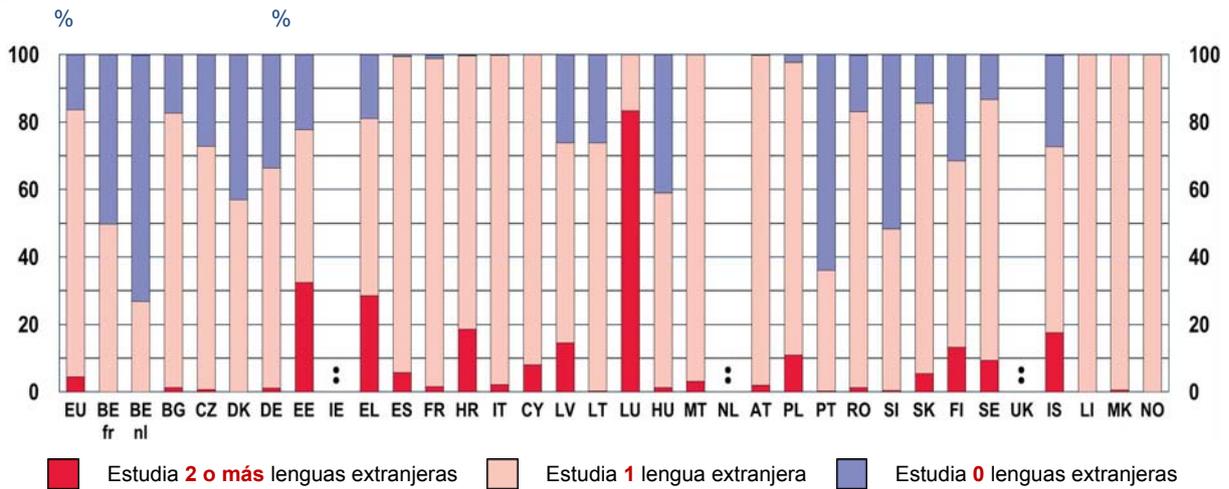
En el conjunto de la UE, el 16,3% por de los alumnos matriculados en educación primaria no está estudiando una lengua extranjera en su centro escolar durante el año de referencia. En tres países, no lo hace al menos un tercio de los alumnos. Es el caso de Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Portugal y Eslovenia. En 2013/14, la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera fue muy tardía en estos sistemas educativos, en comparación con otros: 9 años en Eslovenia y 10 en Bélgica y Portugal. Portugal y Eslovenia están actualmente en proceso de implantación de una edad más temprana para el aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras (8 y 7 años, respectivamente), lo cual puede elevar la proporción de los alumnos de primaria que aprenden una lengua extranjera en los próximos años.



SECCIÓN I – NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS QUE ESTUDIAN LOS ALUMNOS

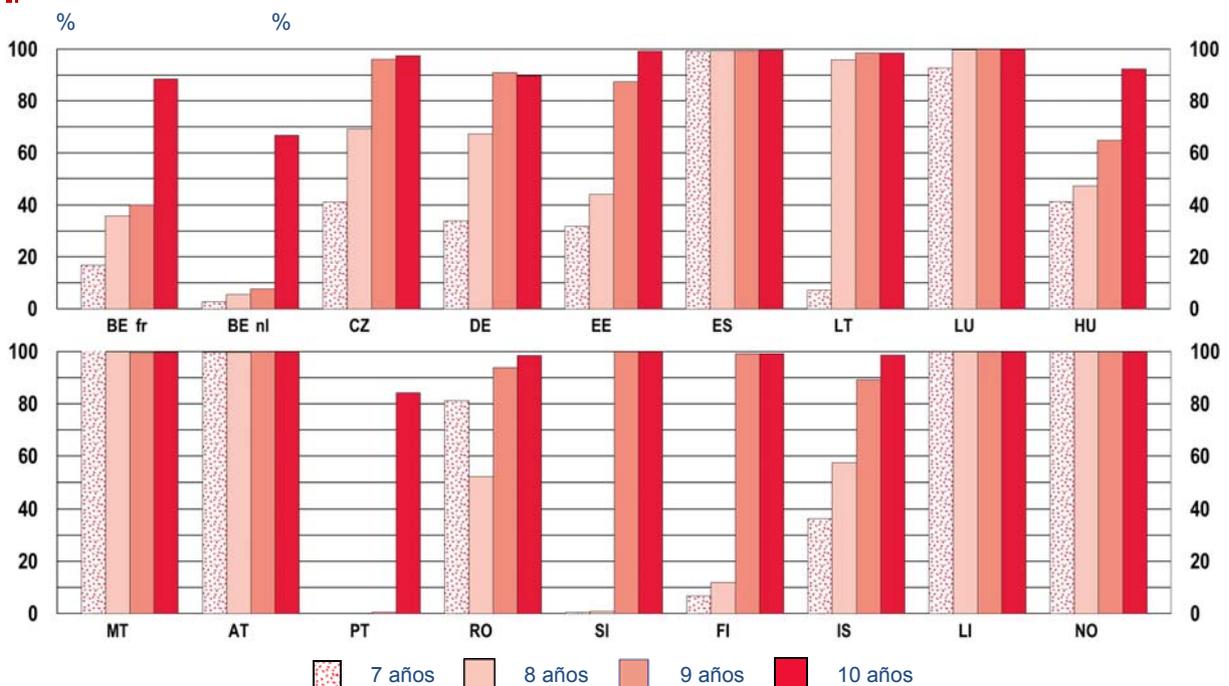
El aprendizaje de una segunda lengua extranjera adquiere frecuentemente carácter obligatorio al final de la educación primaria o principio de la educación secundaria inferior y, por tanto, la proporción de alumnos de primaria que estudian dos o más lenguas extranjeras es considerablemente pequeña, representando el 4,6% a escala de la UE. No obstante, el 30% de los alumnos de primaria aprende dos o más lenguas extranjeras en Estonia y Grecia, proporción que se eleva hasta el 83,5% en Luxemburgo, donde el estudio obligatorio de la segunda lengua extranjera se inicia a los 7 años.

Gráfico C1a: Porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación primaria, por número de lenguas (CINE 1), 2014



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Gráfico C1b: Porcentaje de alumnos que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria, por edades (CINE 1), 2014



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE (última actualización: septiembre de 2016).

Nota aclaratoria (gráficos C1a y C1b)

El porcentaje de alumnos que estudia 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de alumnos matriculados en todos los cursos de educación primaria o a una edad específica en este nivel educativo, incluso si el aprendizaje de la lengua extranjera no comienza en los cursos iniciales del nivel. El número de estudiantes



PARTICIPACIÓN

que aprende 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras se ha dividido por el número correspondiente de alumnos matriculados en ese nivel.

La participación en la recogida de datos por edades es voluntaria, motivo por el que se cubren menos sistemas educativos.

Los datos figuran en el Anexo 3.

Nota específica de país

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

El gráfico C1b presenta, por edades, el porcentaje de alumnos que aprende una lengua extranjera en educación primaria. No obstante, no se dispone de esta información para todos los sistemas educativos que aparecen en el gráfico C1a. En el gráfico C1b, la edad mencionada es la edad real de los alumnos y no la teórica (la edad a la que, en teoría, los alumnos deben estar en un curso determinado). Por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica, los alumnos deben comenzar a estudiar una lengua extranjera a los 10 años (edad teórica), es decir, en el cuarto curso de educación primaria. Sin embargo, el 11,4% de los escolares de 10 años (edad real) todavía no estudia una lengua extranjera, lo cual puede explicarse parcialmente por el hecho de que algunos alumnos de 10 años no se encuentran en el cuarto curso de educación primaria todavía.

En seis países en que el aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera se inicia antes de los 7 años (España, Luxemburgo, Malta, Austria, Liechtenstein y Noruega), al menos el 90% de los alumnos aprende una lengua extranjera en cada categoría de edad.

En la mayoría de los países en los que la edad en que se inicia el estudio obligatorio de una lengua extranjera es posterior hay un claro despegue en la categoría de edades correspondiente a la edad de inicio del aprendizaje obligatorio. Este despegue se produce a los 8 años en la República Checa, Alemania y Lituania, a los 9 en Eslovenia e Islandia y a los 10 en Bélgica (Comunidades francófona y flamenca) y Portugal. Esto se corresponde con la edad a la que el aprendizaje de lenguas extranjeras comienza a ser obligatorio en los respectivos países en 2013/14.

En Estonia y Finlandia, las administraciones educativas de nivel superior especifican una franja de edades dentro de la cual debe situarse el inicio del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras (entre los 7 y los 9 años), lo cual significa que los centros escolares tienen capacidad para decidir dentro de esta franja. El porcentaje de alumnos que aprende una lengua extranjera se dispara claramente a la edad de 9 años en ambos países, siendo superior a los 7 y 8 años en Estonia que en Finlandia.

El gráfico C1b también refleja el hecho de que, en varios países, los centros escolares tienen cierto grado de autonomía para introducir las lenguas extranjeras en el currículo antes de la edad de aprendizaje obligatorio. Por ejemplo, en Hungría, donde los alumnos deben estudiar una lengua extranjera a partir de los 9 años, al menos el 40% de ellos inicia este estudio a los 7 u 8 años. Esto significa que los centros ofertan el aprendizaje de lenguas antes de lo exigido. Más del 40% de los alumnos inicia el estudio de una lengua extranjera al menos un año antes de la edad en que empieza a ser obligatorio en la Comunidad francófona de Bélgica, la República Checa, Estonia, Hungría e Islandia.

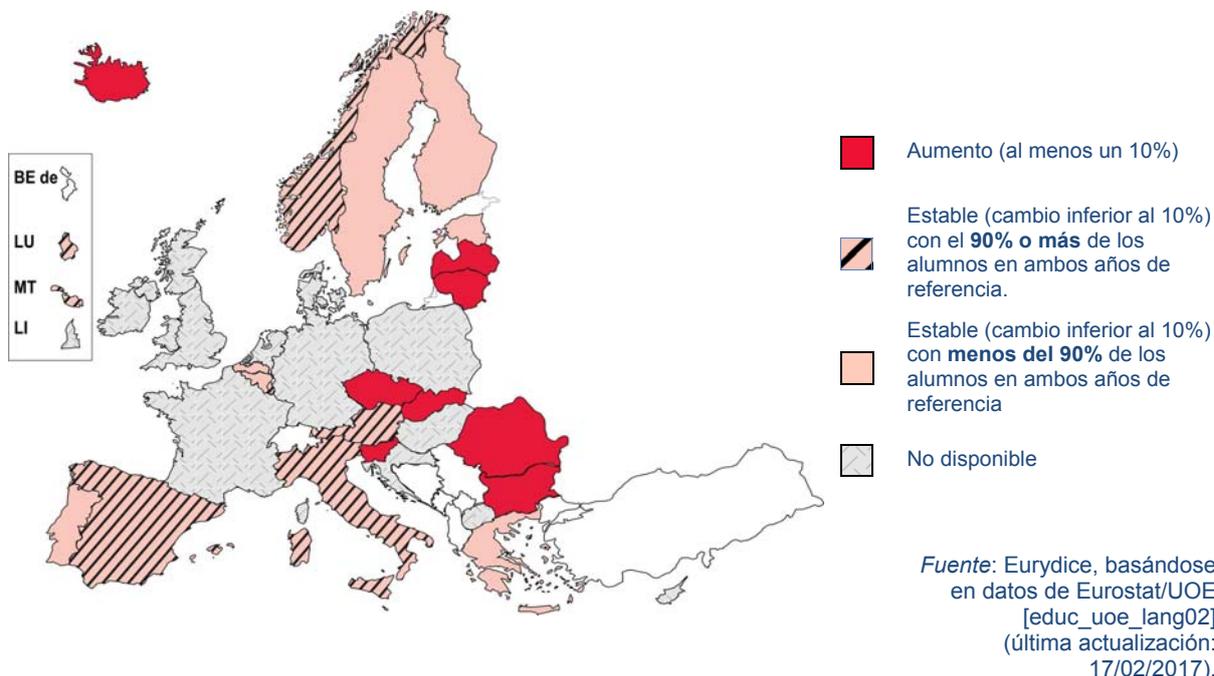
LA PROPORCIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE APRENDE UNA LENGUA EXTRANJERA HA AUMENTADO EN AL MENOS OCHO PAÍSES DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA

En el conjunto de la UE, el 83,8% de los alumnos de educación primaria estudiaba una o más lenguas extranjeras en 2014, porcentaje que era de tan solo el 67,3% en 2005. El gráfico C2 muestra tres tendencias diferentes durante este periodo.

En un primer grupo de 12 países la situación se ha mantenido relativamente estable (con una diferencia inferior a 10 puntos porcentuales). En seis de estos países, más del 90% de los alumnos de primaria estudiaba el menos una lengua extranjera en ambos años de referencia (España, Italia, Luxemburgo, Malta, Austria y Noruega). Los otros seis también reflejan una relativa estabilidad, aunque con unas tasas de participación inferiores (Bélgica –Comunidades francófona y flamenca–, Estonia, Grecia, Portugal, Finlandia y Suecia).

En un segundo grupo de ocho países, la proporción de alumnos de primaria que estudia lenguas extranjeras ha aumentado al menos 10 puntos porcentuales, incremento que se sitúa entre el 13% y el 17% en Bulgaria, Letonia y Lituania, y es de al menos el 25% en la República Checa, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia. Por lo general, esto obedece a las reformas introducidas en la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de la primera lengua extranjera (véase el gráfico B2).

Gráfico C2: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria (CINE 1), 2005, 2014



Nota aclaratoria

El porcentaje de alumnos que estudia una o dos (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de alumnos matriculados en todos los cursos de educación primaria, incluso si el aprendizaje de la lengua extranjera no comienza en los cursos iniciales del nivel. El número de estudiantes que aprende una o dos (o más) lenguas extranjeras se ha dividido por el número correspondiente de alumnos matriculados en este nivel.

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros.

Los datos correspondientes al porcentaje de alumnos que estudia 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras figuran en el Anexo 3.

**Notas específicas de países**

Dinamarca: Se produjo una ruptura en la serie temporal en 2014. En 2013/14 se adelantó a los 6 años la edad de inicio de CINE 1, que hasta entonces era de 7. En el gráfico no se ha tomado en consideración la diferencia.

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

Malta: Se produjo en 2010 una ruptura en la serie temporal.

Austria: Se produjo en 2009 una ruptura en la serie temporal. Hasta 2009, los indicadores se basaban en datos estimados.

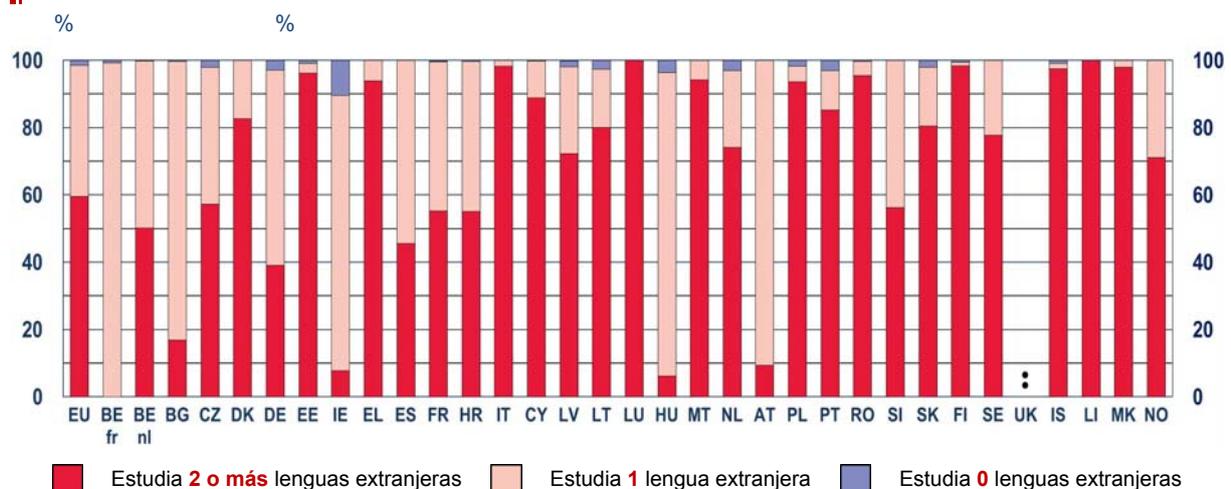
EL SESENTA POR CIENTO DE LOS ALUMNOS ESTUDIA DOS LENGUAS EXTRANJERAS O MÁS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR

En la mayoría de los países, estudiar una segunda lengua comienza a ser obligatorio al inicio de la educación secundaria inferior, a más tardar (véase el gráfico B1).

El gráfico C3 muestra que el 98,6% de los alumnos de educación secundaria inferior de la UE estudia al menos una lengua extranjera. El porcentaje de alumnos que no estudia ninguna lengua extranjera en este nivel educativo solo es superior al 10% en Irlanda, situación que puede explicarse en parte por el hecho de que estudiar una lengua extranjera no es obligatorio en la educación escolar, debiendo en cambio todos los alumnos aprender inglés e irlandés, las dos lenguas oficiales.

En el conjunto de la UE, el 59,7% de los alumnos de secundaria inferior aprende dos o más lenguas extranjeras. Además, en 11 países, este grupo representa al menos el 90% de los alumnos (Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Polonia, Rumanía, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y la antigua República Yugoslava de Macedonia). A la inversa, en cinco sistemas educativos, menos del 20% de los alumnos aprende dos lenguas extranjeras o más. Este es el caso en la Comunidad francófona de Bélgica, donde no se contempla la enseñanza de una segunda lengua extranjera en este nivel educativo, en Irlanda y Hungría, donde el estudio de una segunda lengua extranjera no es obligatorio, y en Bulgaria y Austria, donde dicho estudio solamente adquiere carácter obligatorio en educación secundaria superior.

Gráfico C3: Porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación secundaria inferior, por número de lenguas (CINE 2), 2014



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Nota aclaratoria

El porcentaje de alumnos que estudia 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de alumnos matriculados en todos los cursos de educación secundaria inferior. El número de estudiantes que aprende 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras se ha dividido por el número correspondiente de alumnos matriculados en ese nivel.

Los datos figuran en el Anexo 3.

Nota específica de país

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR QUE ESTUDIA DOS O MÁS LENGUAS EXTRANJERAS HA AUMENTADO EN SEIS PAÍSES DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA

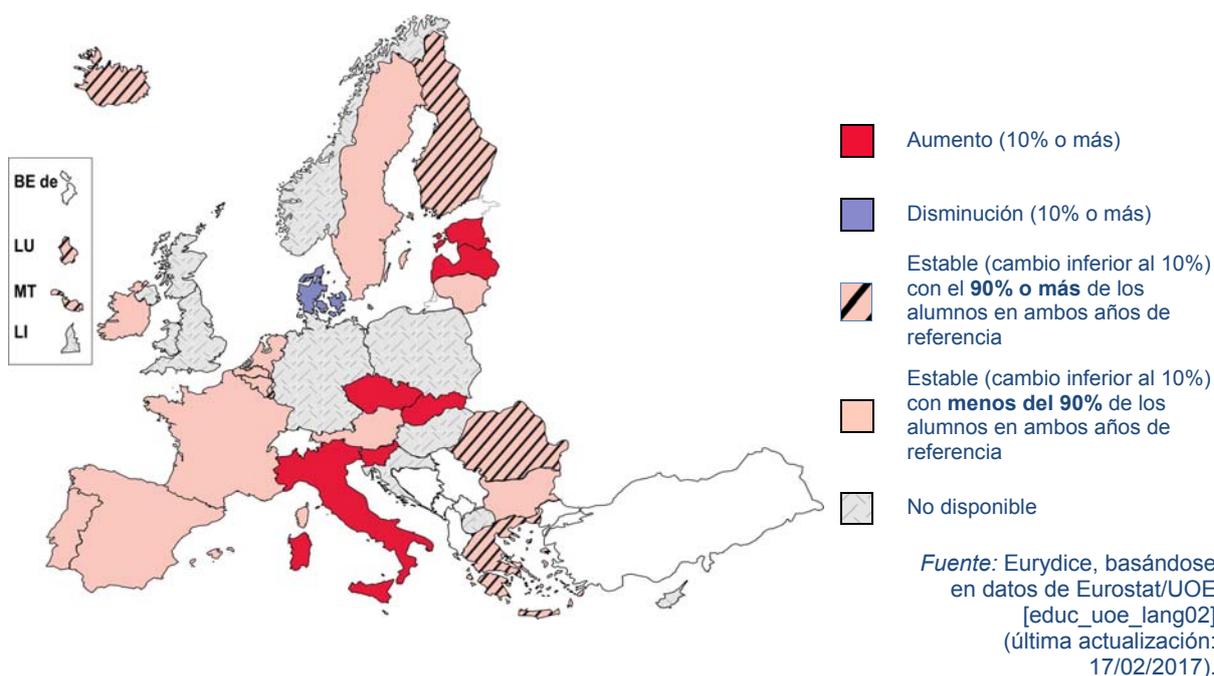
En el conjunto de la UE, el 59,7% de los alumnos de secundaria inferior estudiaba dos o más lenguas extranjeras en 2014, frente al 46,7% que lo hacía en 2005. En paralelo, el porcentaje de aquellos que no estudiaban ninguna lengua extranjera se mantuvo estable, por debajo del 1,5%. Tal como se desprende del gráfico C4, en Europa se observan tres tendencias principales.

En un primer grupo de 16 países, la situación se ha mantenido relativamente estable (con una diferencia inferior a 10 puntos porcentuales) entre ambos años de referencia. En seis de estos países, al menos el 90% de los alumnos de secundaria inferior aprendía un mínimo de dos lenguas extranjeras en ambos años de referencia (Grecia, Luxemburgo, Malta, Rumanía, Finlandia e Islandia), siendo este porcentaje inferior al 90% en los otros 10 países (Bélgica –Comunidades francófona y flamenca–, Bulgaria, Irlanda, España, Francia, Lituania, Países Bajos, Austria, Portugal y Suecia).

En un segundo grupo formado por seis países, la proporción de alumnos de educación secundaria inferior que aprendía dos o más lenguas extranjeras se elevó un 10% al menos. Este incremento fue inferior a 13 puntos porcentuales en Estonia y Letonia y superó los 30 puntos porcentuales en la República Checa, Italia, Eslovenia y Eslovaquia, país este último donde todos los incrementos derivan de reformas relacionadas con el inicio de una segunda lengua obligatoria (véase el gráfico B3).

Por último, el porcentaje de alumnos de secundaria inferior que estudia dos o más lenguas extranjeras ha disminuido más de un 10% en Dinamarca.

Gráfico C4: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia dos o más lenguas extranjeras en educación secundaria inferior (CINE 2), 2005, 2014





Nota aclaratoria

El porcentaje de alumnos que estudia dos (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de alumnos matriculados en todos los cursos de educación secundaria inferior. El número de estudiantes que aprende dos (o más) lenguas extranjeras se ha dividido por el número correspondiente de alumnos matriculados en este nivel.

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros.

Los datos correspondientes al porcentaje de alumnos que estudia 0 o 1 lengua extranjera figuran en el Anexo 3.

Notas específicas de países

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

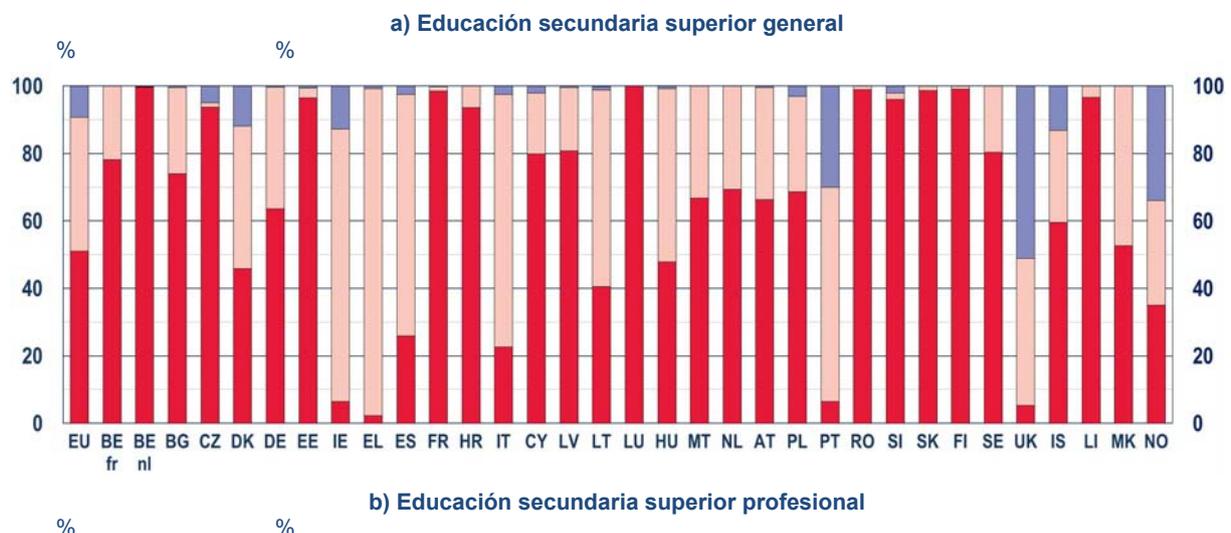
Malta: Se produjo en 2010 una ruptura en la serie temporal.

Austria: Se produjo en 2009 una ruptura en la serie temporal. Hasta 2009, los indicadores se basaban en datos estimados.

LA PROBABILIDAD DE QUE SE ESTUDIEN LENGUAS EXTRANJERAS ES MAYOR ENTRE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL QUE ENTRE LOS MATRICULADOS EN ITINERARIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

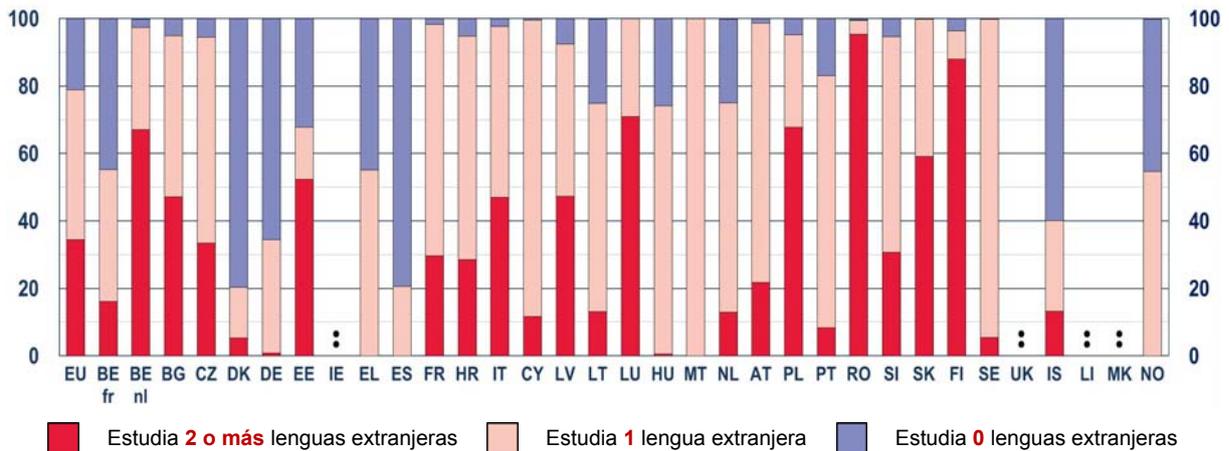
En educación secundaria superior, los alumnos pueden optar por el itinerario de educación general, que habitualmente conduce a la educación superior, o por el de formación profesional, que habilita para la realización de estudios más orientados al trabajo o permite el acceso directo al mercado laboral. En consecuencia, los programas educativos asociados con estos itinerarios suelen ser considerablemente diferentes en el nivel de secundaria superior, motivo por el que la situación de la educación secundaria superior general y profesional se presenta de forma separada en este indicador y en el siguiente. En el conjunto de la UE, casi la mitad de los alumnos de secundaria superior seguía programas profesionales en 2014 (Eurostat, 2017). En los 17 países europeos cubiertos en este capítulo, menos de la mitad de los alumnos de secundaria superior seguía el itinerario de formación profesional, proporción que en Irlanda, Chipre y Malta era incluso inferior a la cuarta parte. En el extremo opuesto, dos de cada tres alumnos de secundaria superior estaban matriculados en un programa de formación profesional en la República Checa, Croacia, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Liechtenstein.

Gráfico C5: Porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación secundaria superior, por número de lenguas (CINE 3), 2014





SECCIÓN I – NÚMERO DE LENGUAS EXTRANJERAS QUE ESTUDIAN LOS ALUMNOS



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Nota aclaratoria

El porcentaje de alumnos que estudia 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de alumnos matriculados en todos los cursos de educación secundaria superior, aunque el estudio no continúe hasta el final de este nivel. El número de estudiantes que aprende 0, 1, 2 (o más) lenguas extranjeras se ha dividido por el número correspondiente de alumnos matriculados en el nivel.

Los datos figuran en el Anexo 3.

Notas específicas de países

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

Antigua República Yugoslava de Macedonia: Se han incluido en la educación secundaria superior general los datos correspondientes a la educación secundaria superior profesional.

Los gráficos C5a y C5b indican que la probabilidad de aprender lenguas extranjeras depende en muchos países del itinerario que se sigue. Como se ha señalado ya, el porcentaje de alumnos por número de lenguas estudiadas se calcula tomando como base el total de alumnos matriculados en este nivel educativo. Por tanto, en aquellos países en que el estudio de dos lenguas extranjeras termina antes del final de la educación secundaria superior, el porcentaje de alumnos que estudia menos de dos lenguas extranjeras puede ser mayor. Esto no significa necesariamente que estos alumnos no hayan estudiado ninguna lengua extranjera o que hayan estudiado solo una durante la totalidad de su educación secundaria superior.

En el conjunto de la UE, el porcentaje de alumnos que no estudia lenguas extranjeras es el doble en formación profesional que en educación general (21,0% y 9,3%, respectivamente). Tal como hemos mencionado ya, la proporción de alumnos de educación secundaria superior que no aprende una lengua extranjera se calcula partiendo del total de alumnos matriculados en este nivel. En educación general, dos países tenían al menos un 33% de alumnos que no estudiaba una lengua extranjera en el año de referencia (Reino Unido y Noruega), porcentaje que era superior en el Reino Unido (51,0%). En el caso de la formación profesional, había siete países en que al menos el 33% de los alumnos no estudiaba una lengua extranjera (Bélgica –Comunidad francófona–, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Islandia y Noruega). Entre estos, los países con mayor porcentaje eran Dinamarca (76,6%) y España (79,3%).

Al examinar los datos relativos al aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras se observan también diferencias significativas entre la educación general y la formación profesional en el nivel de secundaria superior. En toda la UE, el 51,2% de los alumnos estudia al menos dos lenguas extranjeras en educación secundaria superior general, frente al 34,5% que lo hace en educación secundaria superior profesional. En 11 países, al menos el 90% del alumnado aprende dos o más lenguas extranjeras en educación secundaria superior general (Bélgica –Comunidad flamenca–, la



República Checa, Estonia, Francia, Croacia, Luxemburgo, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Liechtenstein). Solo Rumanía alcanza este porcentaje de alumnos que aprenden dos lenguas extranjeras en educación secundaria superior profesional. En el extremo opuesto, cuatro países tienen menos de un 10% de alumnos que estudian dos o más lenguas extranjeras en educación secundaria superior general (Irlanda, Grecia, Portugal y Reino Unido), frente a nueve países en el caso de la educación secundaria superior profesional (Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Hungría, Malta, Portugal, Suecia y Noruega).

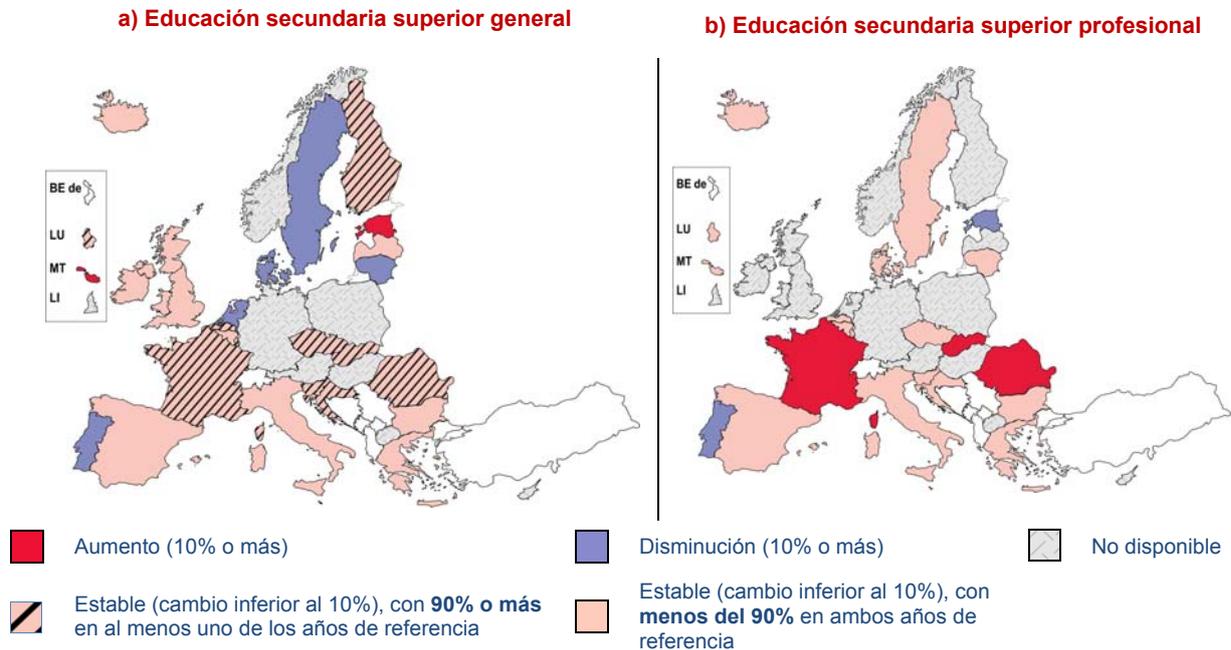
EN LA MAYOR PARTE DE LOS PAÍSES SE MANTUVO ESTABLE EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR QUE ESTUDIA DOS O MÁS LENGUAS EXTRANJERAS

Los gráficos C6a y C6b muestran los cambios que se produjeron entre 2005 y 2014 en el porcentaje de alumnos que estudiaba dos o más lenguas extranjeras en educación secundaria superior general y profesional.

En educación secundaria superior general, este porcentaje se redujo en 11 puntos porcentuales en el conjunto de la UE. Tal como se ha señalado anteriormente, el porcentaje de alumnos por número de lenguas estudiadas se calcula en relación al total de alumnos matriculados en este nivel educativo. En aquellos países en que existen datos al respecto se observan tres patrones muy diferentes. En un primer grupo compuesto por 18 sistemas educativos, la situación se mantuvo estable (es decir, con una diferencia inferior al 10%). En nueve de estos sistemas, el porcentaje de alumnos que estudiaba dos o más lenguas extranjeras era inferior al 90% en ambos años de referencia (Bélgica –Comunidad francófona–, Bulgaria, Irlanda, Grecia, España, Italia, Letonia, Reino Unido e Islandia). En otros nueve era superior al 90% en al menos uno de los años de referencia (Bélgica –Comunidad flamenca– la República Checa, Francia, Croacia, Luxemburgo, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia). En un segundo grupo de cinco países, la proporción disminuyó más de 10 puntos porcentuales (Dinamarca, Lituania, Países Bajos, Portugal y Suecia). Por último, en un tercer grupo, el porcentaje de alumnos que estudiaba dos o más lenguas extranjeras aumentó: un 15,7% en Estonia y un 52,9% en Malta.

En educación secundaria superior profesional se observan tres tendencias. En un primer grupo de 14 sistemas educativos, el porcentaje de alumnos que estudiaba al menos dos lenguas extranjeras permaneció estable (es decir, con una diferencia máxima de 10 puntos porcentuales), siendo inferior al 90% la proporción en ambos años de referencia (Bélgica –Comunidades francófona y flamenca–, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Grecia, España, Croacia, Italia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Eslovenia, Suecia e Islandia). En un segundo grupo de tres países, el porcentaje se elevó más de un 10% (Francia, Rumanía y Eslovaquia), con un incremento del 65,0% en Rumanía. Finalmente, en Estonia y Portugal, la proporción se redujo en más de 10 puntos porcentuales.

Gráfico C6: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia dos o más lenguas extranjeras en educación secundaria superior (CINE 3), 2005, 2014



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Nota aclaratoria

El porcentaje de alumnos que estudia dos (o más) lenguas extranjeras se ha calculado en relación con el total de alumnos matriculados en todos los cursos de educación secundaria superior, aunque el estudio no continúe hasta el final de este nivel. El número de estudiantes que aprende dos (o más) lenguas extranjeras se ha dividido por el número correspondiente de alumnos matriculados en el nivel.

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros.

Los datos, incluidos los correspondientes al porcentaje de alumnos que estudia 0 o 1 lengua extranjera, figuran en el Anexo 3.

Notas específicas de países

República Checa: Se produjo en 2013 una ruptura en la serie temporal correspondiente a la educación general. Hasta 2013, los indicadores se basaban en datos estimados.

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

Malta: Se produjo en 2010 una ruptura en la serie temporal.

Austria: Se produjeron en 2009 y 2013 rupturas en la serie temporal. Hasta 2009, los indicadores se basaban en datos estimados. En 2013 se produjo un cambio en la metodología aplicada a CINE 3 debido al uso de la clasificación CINE de 2011. Por esta razón, la diferencia no se ha contemplado en el gráfico.

En algunos sistemas educativos, la tendencia es la misma en educación secundaria superior general y profesional. El porcentaje de alumnos de educación superior general que estudiaba dos o más lenguas extranjeras se mantuvo estable (con una diferencia inferior al 10%) en 10 países (Bélgica – Comunidades francófona y flamenca–, Bulgaria, República Checa, Grecia, España, Croacia, Italia, Luxemburgo, Eslovenia e Islandia), mientras que disminuyó más de 10 puntos porcentuales en ambos tipos de educación en Portugal.

En los tres países en que el porcentaje de alumnos de educación secundaria superior profesional que estudiaba dos o más lenguas extranjeras aumentó más de un 10% (Francia, Rumanía y Eslovaquia), la situación se mantuvo estable en educación general. En Estonia, aumentó en educación general pero disminuyó en formación profesional. En Malta, aumentó en educación general pero permaneció

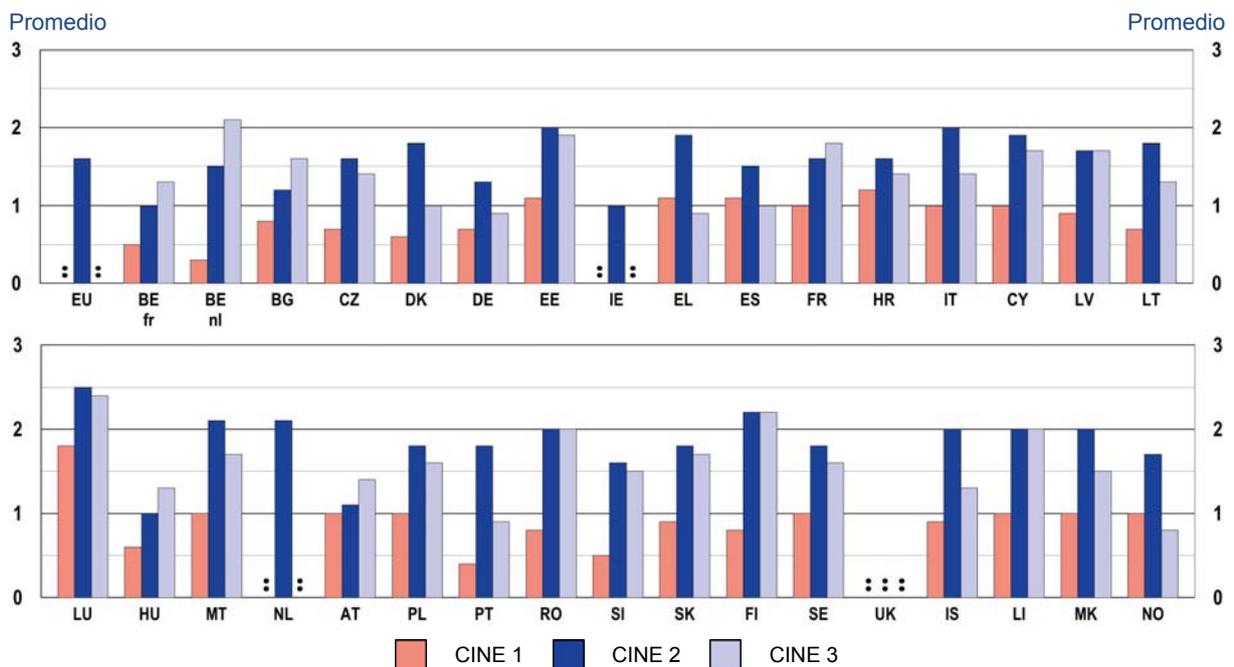


estable en formación profesional. En Dinamarca, Lituania y Suecia, cayó en educación general pero se mantuvo estable en formación profesional.

EL PROMEDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS EN SECUNDARIA LLEGA A SER DE DOS EN UN TERCIO DE LOS PAÍSES

El cálculo del promedio de lenguas extranjeras estudiadas por toda la población escolar de un determinado nivel educativo permite establecer comparaciones claras entre países. Esta información se presenta por nivel educativo en el gráfico 7, incluyéndose en la educación secundaria superior los alumnos tanto de educación general como de formación profesional.

Gráfico C7: Promedio de lenguas extranjeras que estudia cada alumno de educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang03] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

El promedio de lenguas extranjeras que se estudian se ha calculado en relación con el total de alumnos matriculados en todos los cursos del nivel educativo correspondiente, con independencia de que estudien una o más lenguas extranjeras en todos los cursos.

Los datos figuran en el Anexo 3.

Nota específica de país

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

La enseñanza de una segunda lengua comienza con frecuencia al final de la educación primaria o principio de la educación secundaria inferior (véase el gráfico B1). Esto explica por qué el número medio de lenguas extranjeras que se estudia en los países europeos se sitúa sistemáticamente por debajo de 2,0 en educación primaria, habitualmente entre 0,5 y 1,2. Esta cifra es superior en Luxemburgo (1,8), donde la edad de inicio de la segunda lengua es más baja (7 años), mientras que en el extremo opuesto se sitúan Bélgica (Comunidad flamenca) y Portugal, donde la media está por



debajo de 0,5. La situación de la estos dos países puede explicarse por el hecho de que, en el año de referencia, el aprendizaje de la primera lengua extranjera comenzaba a ser obligatoria a los 10 años.

En educación secundaria, el promedio de lenguas extranjeras estudiadas está habitualmente entre 1,0 y 1,9 en la mayoría de los países, alcanzando la cifra de 2,0 lenguas para al menos uno de los dos niveles educativos solo en 11 países. En un primer grupo de seis están los países que alcanzan el promedio de 2,0 lenguas solamente en educación secundaria inferior (Estonia, Italia, Malta, Países Bajos, Islandia y la antigua República Yugoslava de Macedonia). En un segundo grupo, el número medio de lenguas extranjeras estudiadas es de al menos 2,0 tanto en educación secundaria inferior como superior (Luxemburgo, Rumanía, Finlandia y Liechtenstein). Por último, en la Comunidad flamenca de Bélgica, la media alcanza la cifra de 2,0 lenguas solo en educación secundaria superior. El promedio de lenguas extranjeras estudiadas está por debajo de 1,0 en educación secundaria superior en Alemania, Grecia, Portugal y Noruega.

PARTICIPACIÓN

SECCIÓN II – LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS

EL INGLÉS ES LA LENGUA EXTRANJERA QUE MÁS SE ESTUDIA

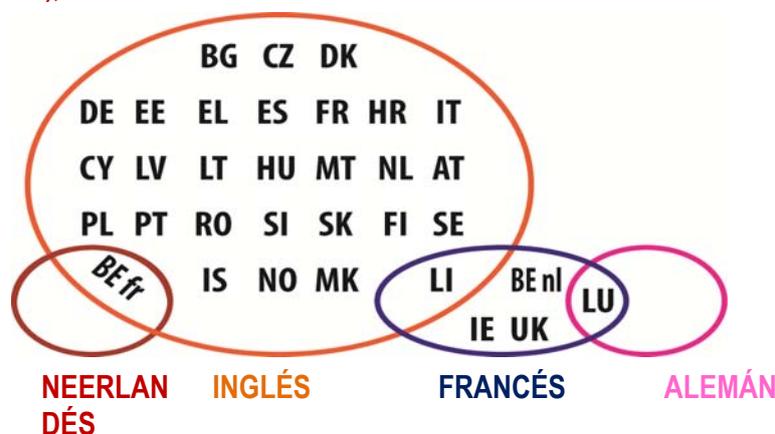
En Europa se habla una gran variedad de lenguas. Aunque la Unión Europea, con sus 28 Estados miembros, tiene 24 lenguas oficiales y vehiculares, el número se multiplica al contabilizar todas las lenguas regionales y minoritarias oficialmente reconocidas en los países europeos (véase el gráfico A1). Sin embargo, solo unas pocas se estudian de forma generalizada como lenguas extranjeras en los centros escolares. Estas lenguas son el objeto de análisis de esta sección.

La participación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras está fuertemente influenciada por los requisitos curriculares existentes en cada país, y la preponderancia de determinadas lenguas, a su vez, depende básicamente de que su estudio sea obligatorio u optativo. Este tipo de información contextual sobre el currículo de lenguas extranjeras se estudia en la sección B1.

El inglés es sin duda la principal lengua extranjera estudiada en Europa. Tal como se refleja en el gráfico C8, en casi todos los países europeos es la primera lengua extranjera o la lengua que estudia la mayoría de los alumnos durante la educación primaria y secundaria.

Hay muy pocos países en los que la mayoría de los alumnos estudie lenguas distintas al inglés. El francés es la lengua extranjera más habitualmente estudiada en los países de habla inglesa, es decir, en Irlanda y el Reino Unido. En Liechtenstein se estudia francés, además de inglés. En Luxemburgo, el alemán es la primera lengua extranjera en educación primaria, mientras que en secundaria superior la más habitualmente estudiada es el francés. En Bélgica, la mayoría de los alumnos estudia las lenguas de las otras Comunidades, de manera que en la Comunidad flamenca la mayor parte de los alumnos estudia francés como primera lengua extranjera, y en la Comunidad francófona la mayoría estudia neerlandés (excepto en educación secundaria superior, cuando la mayoría estudia inglés). En la Comunidad germanófono, de acuerdo con la normativa oficial, el francés es la primera lengua extranjera en todos los centros escolares de habla alemana ⁽⁴⁾.

Gráfico C8: Lenguas extranjeras que estudia la mayoría de los alumnos en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

En la mayoría de los países predominan los alumnos que estudian la misma lengua extranjera en todos los niveles

⁽⁴⁾ Eurostat no ofrece datos separados para la Comunidad germanófono de Bélgica.



SECCIÓN II – LENGUAS EXTRANJERAS ESTUDIADAS

educativos objeto de estudio (CINE 1, 2 y 3). Estos países aparecen en la zona principal del correspondiente círculo/óvalo de lenguas. En aquellos casos en que la lengua extranjera que estudia la mayoría de los alumnos varía en función del nivel educativo, el país aparece en la intersección de las lenguas correspondientes.

En el Anexo 3 aparecen datos relativos a las proporciones de alumnos por lengua estudiada y nivel CINE.

Notas específicas de países (gráfico C8)

Alemania: Datos de 2013 para CINE 2.

Luxemburgo: Aunque las lenguas oficiales son el francés, el alemán y el luxemburgués, el francés y el alemán se han contabilizado como lenguas extranjeras a efectos de las estadísticas sobre educación.

Países Bajos: No hay datos relativos a CINE 1 excepto para la lengua inglesa.

Malta: El inglés es lengua oficial junto al maltés, pero a efectos de las estadísticas sobre educación se contabiliza como lengua extranjera.

El porcentaje de alumnos que estudia la lengua extranjera más común varía en función del país europeo y del nivel educativo del que se trate (véase el Anexo 3). El 99-100% de los alumnos matriculados en educación primaria estudia la misma primera lengua extranjera en España, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Liechtenstein, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Noruega. En cambio, el francés es la lengua que más se estudia en Bélgica (Comunidad flamenca), aunque solamente lo hace el 27,0% del alumnado. En esta Comunidad, el estudio de lengua extranjera es obligatorio solo en los dos últimos años de educación primaria (desde los 10 años). Menos de la mitad de los alumnos estudia la lengua extranjera más habitual en Bélgica (Comunidad francófona), Hungría, Portugal y Eslovenia, países en que muchos alumnos no estudian ninguna lengua extranjera durante los primeros años de primaria (véase el gráfico B1).

En educación secundaria inferior, en casi todos los países europeos la inmensa mayoría de los alumnos (más del 95%) estudia la misma lengua extranjera. No obstante, hay algunas excepciones. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francófona), el 53,7% de los alumnos estudia neerlandés y el 44,0% estudia inglés. El porcentaje de alumnos que estudia la lengua extranjera predominante también es inferior en Bulgaria, Irlanda y Hungría (entre el 60% y el 90%), pues en estos países muchos estudiantes optan por otras lenguas extranjeras (como el alemán, el español o el ruso).

En educación secundaria superior, el porcentaje de alumnos que estudia la lengua predominante se reduce respecto a la educación secundaria inferior. Esto se debe en parte a que algunos alumnos, especialmente los que siguen itinerarios profesionales, no estudian ninguna lengua (véase el gráfico C5b) y en parte a que la oferta de lenguas extranjeras es muy superior (véanse los gráficos B10 y B11). La proporción de alumnos que estudia la lengua extranjera predominante se sitúa entre el 50% y el 60% en Dinamarca, Alemania, Irlanda, Islandia and Noruega. Por ejemplo, en Noruega, los alumnos de los itinerarios generales tienen que estudiar inglés durante un año, y los que siguen itinerarios profesionales lo hacen durante dos. Además, en algunos países no hay una lengua extranjera predominante que estudie una mayoría de los alumnos. Por ejemplo, en el Reino Unido, solo el 26,0% del alumnado de educación secundaria general estudia la lengua extranjera más habitual –el francés–, mientras que el 13,5% estudia español y el 8,8%, alemán.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EUROPEOS, MÁS DEL 90% DEL ALUMNADO ESTUDIA INGLÉS EN AL MENOS UN NIVEL EDUCATIVO

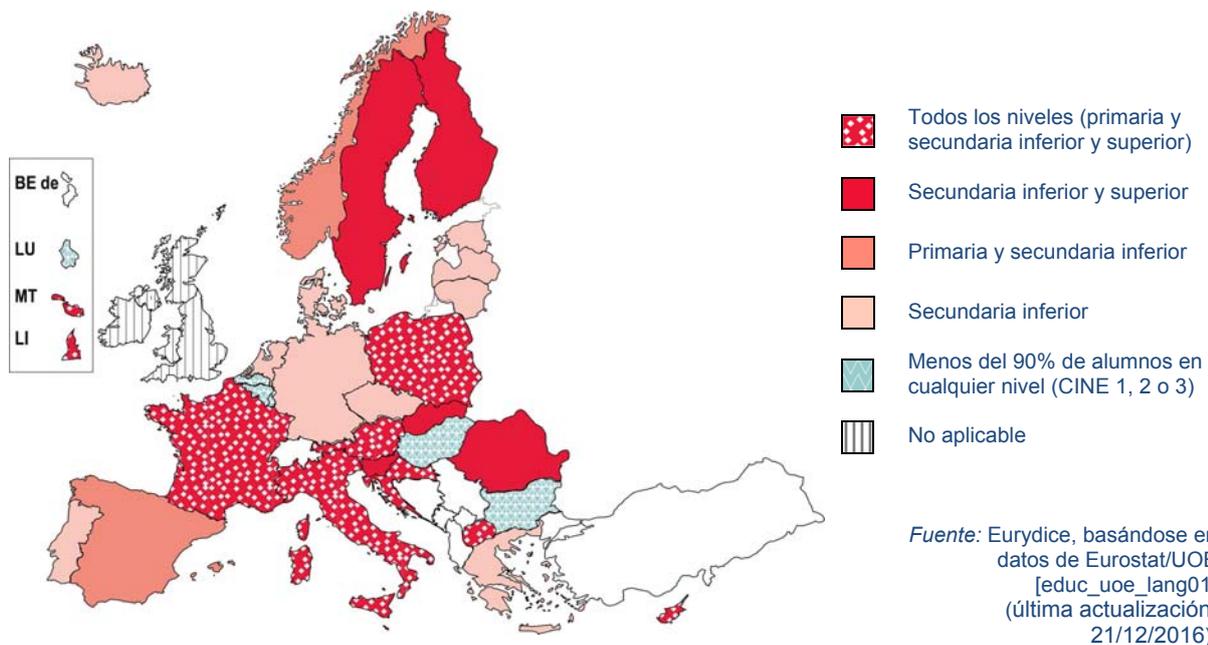
El estudio del inglés está muy extendido en todos los niveles educativos en Europa. Prácticamente la totalidad del alumnado estudia inglés durante toda la educación secundaria inferior. De hecho, en el conjunto de la UE lo hace el 97,3% de los alumnos de educación secundaria inferior, porcentaje que disminuye en educación primaria (79,4%) puesto que, en algunos países, el aprendizaje de lenguas extranjeras no forma parte del currículo durante los primeros años de la escolarización obligatoria (véase el gráfico B1). A nivel de la UE, el porcentaje de alumnos que aprende inglés en educación secundaria superior es del 85,2%, debido principalmente a la menor proporción de alumnos de

formación profesional que estudia lenguas extranjeras. Además, en educación secundaria superior, los centros escolares ofertan habitualmente una mayor variedad de lenguas extranjeras (véase el gráfico B11).

El gráfico C9 señala los países en que más del 90% de los alumnos estudia inglés en cualquiera de los tres niveles de educación escolar (CINE 1-3). En nueve países europeos (Francia, Croacia, Italia, Chipre, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein y la antigua República Yugoslava de Macedonia), la mayoría de los alumnos (más del 90%) aprende inglés desde el primer curso hasta el momento en que finaliza su educación escolar. Además, en tres de estos países (Malta, Liechtenstein y la antigua República Yugoslava de Macedonia), todo el alumnado (el 100%) estudia inglés durante la totalidad de su periodo de escolarización, independientemente del itinerario.

En el otro extremo se situán unos pocos países (Bélgica, Bulgaria, Luxemburgo y Hungría) donde el porcentaje de alumnos que estudia inglés no llega al 90% en ningún nivel educativo. Sin embargo, aun en estos países, dos tercios de los alumnos, como poco, estudian inglés en al menos un nivel educativo.

Gráfico C9: Países con un alto porcentaje de alumnos (más del 90%) que aprende inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014



Nota aclaratoria

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 3.

Notas específicas de países

Alemania: Datos de 2013 para CINE 2.

Malta: El inglés es lengua oficial junto al maltés, pero a efectos de las estadísticas sobre educación se contabiliza como lengua extranjera.

LA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA QUE MÁS SE ESTUDIA ES EL FRANCÉS, MIENTRAS QUE EL ALEMÁN Y EL ESPAÑOL TAMBIÉN SON OPCIONES HABITUALES

El francés es la segunda lengua más estudiada en los países europeos. En el conjunto de la UE, el 33,7% de los alumnos estudia francés en educación secundaria inferior y el 23,0% en educación



secundaria superior general. Es la opción elegida como segunda lengua extranjera en muchos países de Europa central y meridional, y es la segunda lengua extranjera que más se estudia en al menos un nivel educativo en Alemania, Grecia, España, Italia, Chipre, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Rumanía, Liechtenstein y la antigua República Yugoslava de Macedonia. En cambio, rara vez se estudia en los países de Europa oriental (excepto Rumanía) o los países nórdicos (véase el Anexo 3).

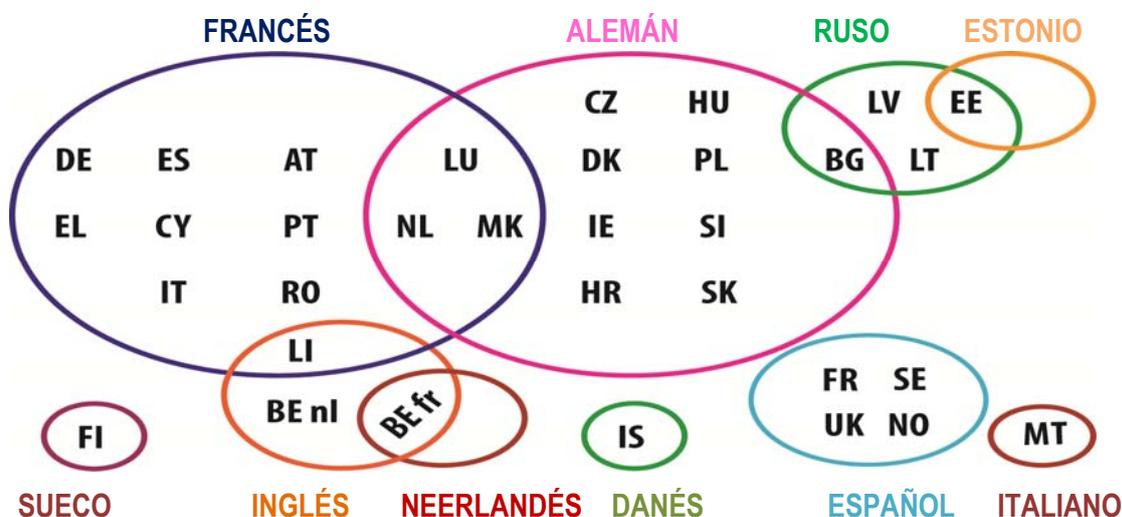
El alemán es la tercera lengua extranjera que más se estudia en educación secundaria inferior. En el conjunto de la UE lo aprende el 23,1% de los alumnos de este nivel, mientras que en educación secundaria superior general el porcentaje se sitúa en el 18,9% (véase el Anexo 3). Su estudio está muy extendido en los países de Europa central (República Checa, Hungría, Polonia y Eslovaquia) y en los países balcánicos (Bulgaria, Croacia, Eslovenia y la antigua República Yugoslava de Macedonia), así como en Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo y los Países Bajos. Sin embargo, no es muy habitual en los países de Europa meridional (España, Italia, Chipre y Portugal), en Bélgica (Comunidad francófona) o en Finlandia, donde menos del 10% del alumnado opta por el alemán como lengua extranjera.

El español se estudia habitualmente en educación secundaria superior general, siendo del 19,1% el porcentaje de alumnos de este nivel que lo aprende en toda la UE. Es la segunda lengua extranjera más estudiada en educación secundaria inferior y superior en Francia, Suecia y Noruega, así como en educación secundaria superior general en todo el Reino Unido.

El ruso es la segunda lengua extranjera más estudiada en al menos un nivel educativo en Bulgaria, Estonia, Letonia y Lituania. En Estonia, debido a la gran cantidad de población de habla rusa, el 22,7% de los alumnos estudia estonio como lengua extranjera en educación primaria, lo cual la convierte en la segunda lengua extranjera más popular. En Letonia, el número de alumnos hablantes de ruso que aprende letón es similarmente alto. No obstante, a efectos estadísticos, el letón no se considera una "lengua extranjera" sino una lengua estatal.

El inglés es la segunda lengua que más se estudia en aquellos sistemas educativos en que no es la primera lengua extranjera (véase el gráfico C8), es decir, en Bélgica (Comunidades francófona y flamenca) y Liechtenstein. La excepción es Luxemburgo, donde todos los alumnos aprenden francés y alemán, siendo el inglés la tercera lengua extranjera más habitual en educación secundaria inferior y superior (véase el gráfico B9). En la Comunidad francófona de Bélgica, el neerlandés es la lengua extranjera más estudiada en educación primaria y secundaria inferior, mientras que el inglés ocupa el segundo lugar. Esta tendencia se invierte en educación secundaria superior.

Gráfico C10: Segunda lengua extranjera que más se estudia, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014



Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

En la mayoría de los países, la segunda extranjera que más se estudia es la misma en todos los niveles educativos objeto de estudio (CINE 1, 2 y 3). Estos países aparecen en la zona principal del correspondiente círculo/óvalo de lenguas. En aquellos casos en que la segunda lengua extranjera más estudiada varía en función del nivel educativo, el país aparece en la intersección de las lenguas correspondientes. En el gráfico solo aparecen lenguas estudiadas por más del 10% de los alumnos.

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 3.

Notas específicas de países (gráfico C10)

Alemania: Datos de 2013 para CINE 2.

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos.

Luxemburgo: Aunque las lenguas oficiales son el francés, el alemán y el luxemburgués, el francés y el alemán se han contabilizado como lenguas extranjeras a efectos de las estadísticas sobre educación.

Malta: El inglés es lengua oficial junto al maltés, pero a efectos estadísticos se contabiliza como lengua extranjera.

Países Bajos: No hay datos relativos a CINE 1 excepto para la lengua inglesa.

Finlandia: El sueco es lengua oficial junto al finés, pero a los efectos de las estadísticas sobre educación se contabiliza como lengua extranjera.

En algunos países se estudian, por motivos históricos o de proximidad geográfica, lenguas menos generalmente habladas. En Finlandia, donde es obligatorio el estudio de la segunda lengua estatal (el sueco o el finés, dependiendo de cuál sea la lengua de escolarización principal), el sueco es la segunda lengua extranjera que más se estudia. En educación secundaria inferior, el 92,3% de los alumnos aprende sueco, porcentaje que es del 87,8% en educación secundaria superior. En Islandia, el danés es la segunda lengua extranjera obligatoria y lo estudia el 96,6% del alumnado de educación secundaria inferior (para más información sobre las lenguas obligatorias, véase el gráfico B9). En Malta, el 59,8% de los alumnos de educación secundaria inferior estudia italiano, pese a que no es obligatorio.

RARA VEZ SE ESTUDIAN LENGUAS EXTRANJERAS DISTINTAS AL INGLÉS, FRANCÉS, ALEMÁN O ESPAÑOL

El gráfico C11 muestra las lenguas extranjeras distintas al inglés, el francés, el alemán y el español que estudia un mínimo del 10% de los alumnos de educación primaria y secundaria general en países europeos. Estas lenguas son el danés, el italiano, el neerlandés, el ruso y el sueco. En educación

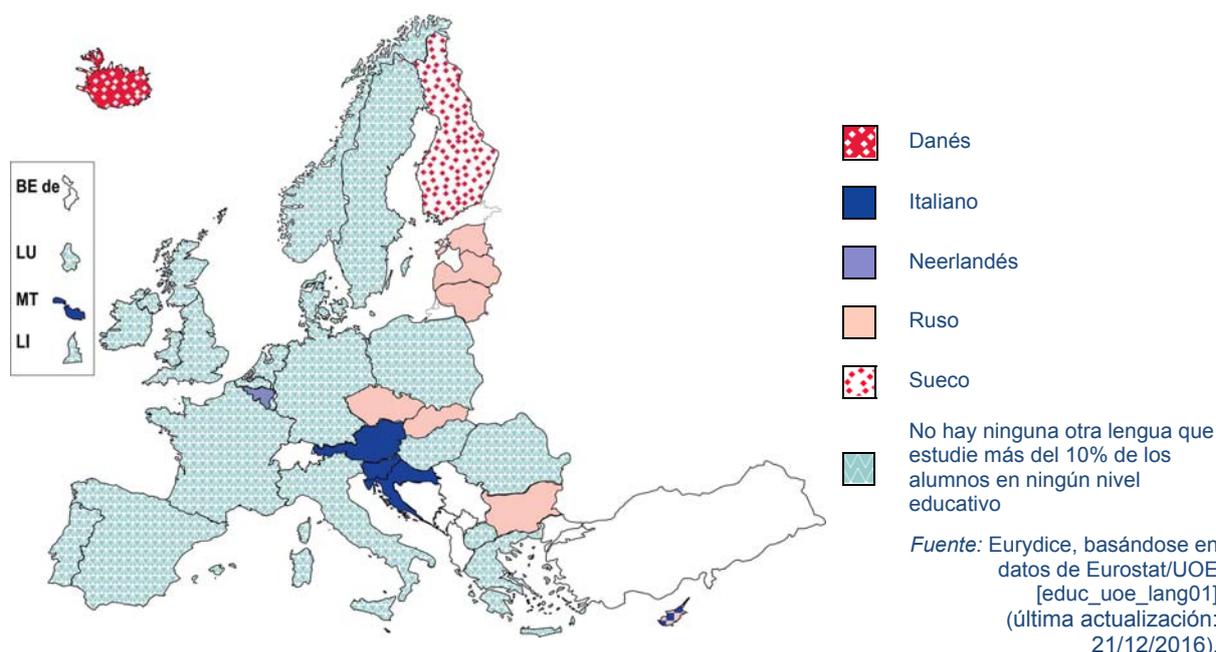
secundaria superior, el indicador se centra en la educación general a fin de ofrecer la mayor variedad posible, pues los alumnos de formación profesional tienden a estudiar un menor número de lenguas extranjeras (véase el gráfico C5).

En el conjunto de la UE, el 2,9% de los alumnos de educación secundaria superior general aprende italiano, situándose por encima del 10% el porcentaje de aquellos que lo hace en Croacia, Chipre, Malta, Austria y Eslovenia en secundaria inferior y/o secundaria superior general. El italiano es especialmente popular en Malta y Croacia. En Malta lo aprende el 59,8% de los alumnos en secundaria inferior y el 41,6% en secundaria superior general, porcentajes que son del 11,6% y el 24,4%, respectivamente, en Croacia.

A escala de la UE, el 2,8% de los alumnos estudia ruso en educación secundaria superior general, porcentaje que es superior al 10% en al menos un nivel educativo en Bulgaria, la República Checa, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania y Eslovaquia. El ruso es especialmente popular en los países bálticos, donde lo estudia el 60-70% del alumnado de secundaria inferior.

Algunas lenguas se estudian de forma generalizada solamente en un país determinado. Tal es el caso del neerlandés en la Comunidad francófona de Bélgica, el sueco en Finlandia y el danés en Islandia (véanse los gráficos C8 y C10).

Gráfico C11: Lenguas extranjeras distintas al inglés, francés, alemán o español estudiadas por un mínimo del 10% de alumnos en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2014



Nota aclaratoria

En el gráfico solo aparecen las lenguas estudiadas por más del 10% de los alumnos en al menos uno de los tres niveles CINE objeto de estudio (CINE 1, 2 y 3 general).

Cada alumno que estudia una lengua extranjera solamente se ha contabilizado una vez para cada lengua estudiada. En otras palabras, aquellos que aprenden más de una lengua se han contabilizado tantas veces como el número de lenguas estudiadas.

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 3.

Nota específica de país

Estonia: En los centros educativos en que no es la lengua de escolarización, el estonio se ha contabilizado como lengua extranjera a efectos estadísticos. En este contexto, el estonio es estudiado por más del 10% de los alumnos en educación general en CINE 1, 2 y 3.

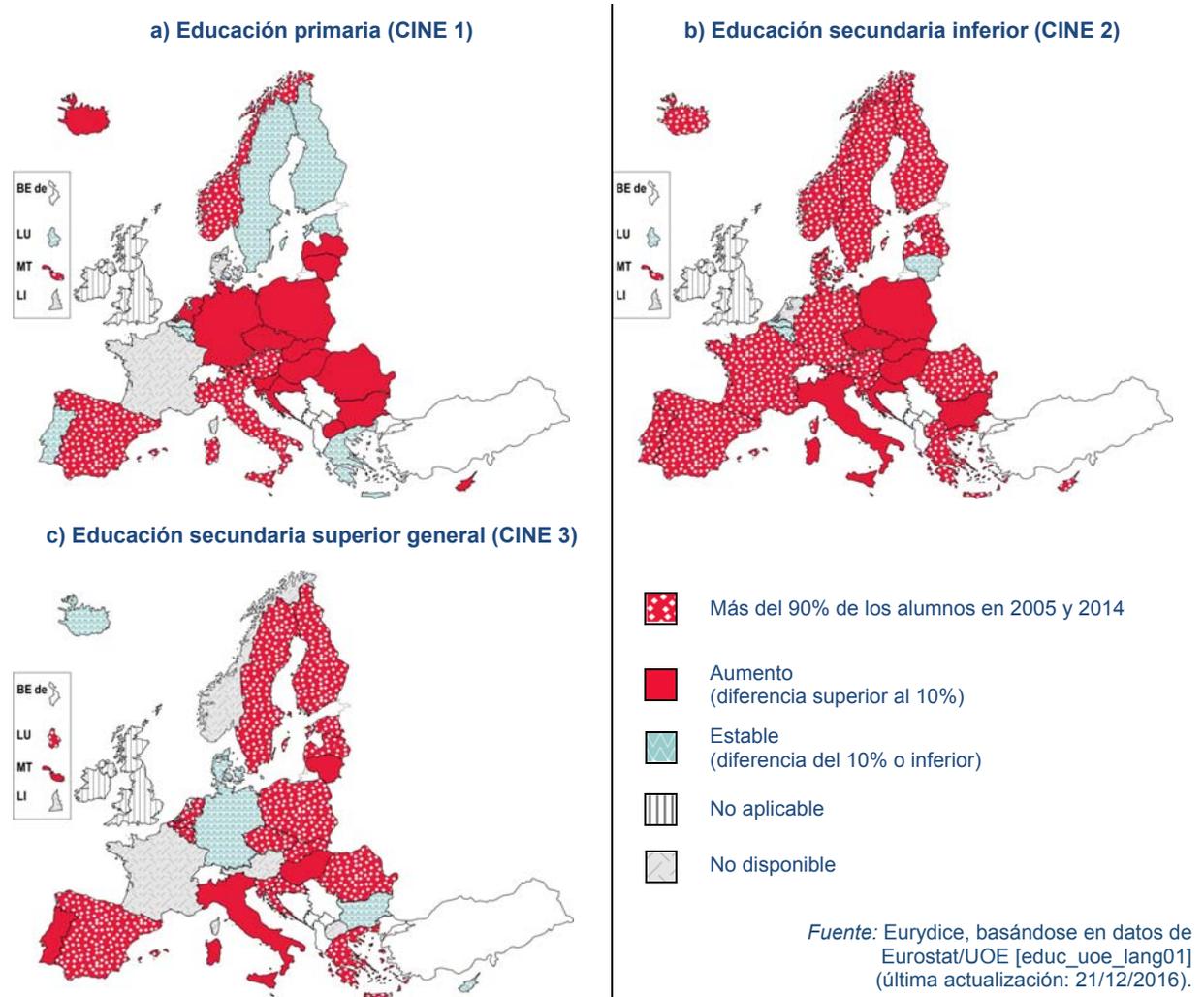


ACTUALMENTE APRENDEN INGLÉS MUCHOS MÁS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE HACE DIEZ AÑOS

La proporción de alumnos que aprende inglés continúa elevándose, cambio que se observa sobre todo en educación primaria, donde se registró un aumento del 18,7% entre 2005 y 2014 en el conjunto de la UE. En este mismo periodo, el porcentaje de alumnos que aprende inglés en educación secundaria inferior se elevó 7,4 puntos porcentuales, mientras que en educación secundaria superior general el avance fue del 2,9%.

El gráfico C12a muestra los cambios que se han producido en los porcentajes de alumnos que aprenden inglés en educación primaria. El mayor incremento se observa en la antigua República Yugoslava de Macedonia, donde en 2005 solo uno de cada cinco alumnos estudiaba inglés, mientras que en 2014 lo hacían todos. En la actualidad, todos los escolares del país comienzan a estudiar inglés en el primer curso de educación primaria, a los 6 años. En varios países de Europa central (la República Checa, Polonia, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia) y en Chipre, el aumento del número de alumnos que aprende inglés fue superior al 33%, mientras que en la mayoría del resto de los países de Europa oriental y central (Alemania, Croacia, Letonia, Lituania y Hungría), así como en los Países Bajos e Islandia, se situó entre el 10% y el 30%. La mayor parte de los países redujo la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de la primera lengua extranjera (véase el gráfico B2). No se produjeron cambios en la edad a la que empieza el aprendizaje obligatorio de la primera lengua en Alemania, Hungría y los Países Bajos, pero sí en Croacia, donde se retrasó. En estos países puede haber varias explicaciones para el aumento del porcentaje de alumnos que aprende inglés: los centros escolares ofrecen inglés a edades cada vez más tempranas, cada vez es mayor el número de centros que ofrecen esta lengua, cada vez son más los alumnos que la eligen y/o se han producido cambios en la distribución por edades de los alumnos.

Gráfico C12: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia inglés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014



Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 3.

Notas específicas de países

Dinamarca: Se produjo una ruptura en la serie temporal en 2014. En 2013/14 se adelantó a los 6 años la edad de inicio de CINE 1, que hasta entonces era de 7. No se ha tomado en consideración la diferencia en el apartado a) del gráfico.

Alemania: Datos de 2013, en lugar de 2014, para inglés CINE 2.

Austria: Se produjeron en 2009 y 2013 rupturas en la serie temporal. Hasta 2009, los indicadores se basaban en datos estimados. En 2013 se produjo un cambio en la metodología aplicada a CINE 3 debido al uso de la clasificación CINE de 2011. Por esta razón, la diferencia en CINE 3 no se ha contemplado en el apartado c) del gráfico.

Antigua República Yugoslava de Macedonia: Se han incluido en educación secundaria superior en CINE 3 los datos correspondientes a la formación profesional en educación secundaria superior.

Es importante señalar que en 2005 ya estudiaba inglés un porcentaje muy alto de los alumnos de educación primaria de cinco países europeos. Más del 90% de los alumnos aprendía inglés tanto en 2005 como en 2014 en España, Italia, Malta, Austria y Noruega. En el extremo opuesto se sitúan dos países en los que los alumnos no estudian inglés en educación primaria: la Comunidad flamenca de Bélgica y Luxemburgo.

En los gráficos C12b y C12c se muestran las tendencias de la educación secundaria inferior y superior general, respectivamente. En educación secundaria general los cambios han sido menos



profundos debido en parte al hecho de que un alto porcentaje de alumnos ya estudiaba inglés en 2005. Sin embargo, en Malta, la proporción de alumnos que estudia esta lengua en educación secundaria superior general creció desde el 33% en 2005 hasta el 100% en 2014. De forma semejante, en Eslovaquia, el porcentaje de aquellos que lo hacen en educación secundaria inferior se ha elevado del 65,2% al 95,9% en los últimos 10 años. En Italia y Hungría se ha producido un moderado incremento (10-15 puntos porcentuales) en la proporción de alumnos que estudian inglés tanto en educación secundaria inferior como en secundaria superior general.

En Bulgaria, la República Checa, Croacia y Polonia, el porcentaje de alumnos que estudia inglés ha aumentado 13-25 puntos porcentuales en educación secundaria inferior, mientras que, en Lituania y Portugal, el incremento ha sido de aproximadamente el 15% en educación secundaria superior general.

EL PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE ESTUDIA FRANCÉS HA RETROCEDIDO LIGERAMENTE EN VARIOS PAÍSES

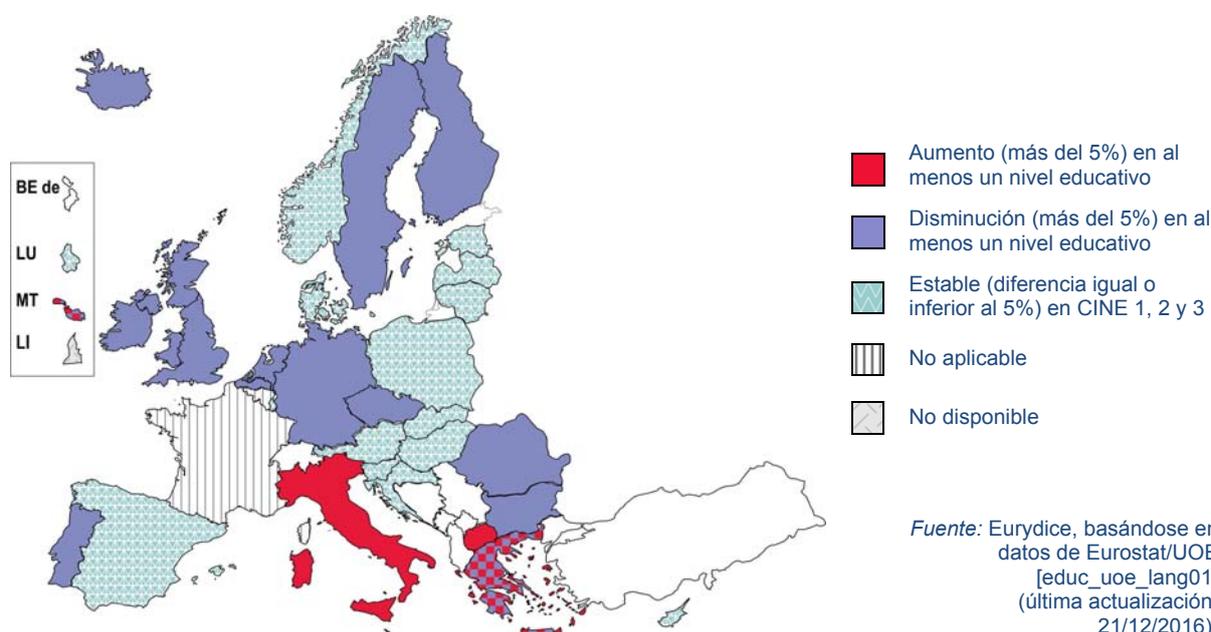
La proporción de alumnos que estudia francés se ha mantenido en los mismos niveles o retrocedido ligeramente en los últimos 10 años. Sin embargo, el número de países que consideran el francés una lengua obligatoria para todos los alumnos sigue siendo el mismo (véase el gráfico B9) y el francés continúa siendo una de las lenguas extranjeras más ofertadas por los centros escolares europeos (véase el gráfico B11).

El gráfico C13 muestra en qué países el porcentaje de alumnos que aprende francés ha variado más de un 5% entre 2005 y 2014 en educación primaria, secundaria inferior o secundaria superior general. El cambio ha sido particularmente significativo en los Países Bajos, donde el 69,5% de los alumnos de educación secundaria superior general aprendía francés en 2005, frente al 31,1% en 2014. En Portugal, el porcentaje de alumnos que aprende francés en educación secundaria inferior cayó del 88,1% en 2005 al 64,7% en 2014. Además, en este mismo país, la proporción de alumnos que aprende francés en educación secundaria superior general también ha retrocedido 16,3 puntos porcentuales. En cambio, un porcentaje considerablemente superior de alumnos de secundaria inferior aprende francés en Italia, pasando del 46,3% al 67,7% en los últimos 10 años.

En otros sistemas educativos los cambios han sido menos pronunciados. En educación primaria, en la Comunidad flamenca de Bélgica y en Rumanía, el porcentaje de alumnos que estudia francés ha caído un 6,9% y un 8,5%, respectivamente. En la Comunidad flamenca de Bélgica, esta caída puede explicarse en parte por la reforma de 2009, en virtud de la cual la edad de inicio del estudio obligatorio del francés en los centros flamencos de Bruselas pasó de los 8 a los 10 años. En educación secundaria inferior, además de en Portugal, la popularidad del francés ha retrocedido en Bulgaria, Irlanda, Grecia y Malta. En educación secundaria superior general, el porcentaje de alumnos que estudia francés ha caído entre 6 y 14 puntos porcentuales en la República Checa, Alemania, Finlandia, Suecia, Reino Unido e Islandia.

Hay dos países en que la popularidad de la lengua francesa se ha trasladado de un nivel educativo a otro. En Grecia, en 2005, los alumnos de educación primaria no estudiaban francés; sin embargo, en educación secundaria inferior lo hacía el 59,4% como segunda lengua extranjera. En la actualidad, el porcentaje de alumnos que aprende francés en educación primaria es del 16,1%, mientras que la cifra ha caído hasta el 48,5% en secundaria inferior. En Malta, la popularidad del francés se ha debilitado en educación secundaria inferior, pero se ha producido un incremento del 15,6% en educación secundaria superior general.

Gráfico C13: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia francés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014



Nota aclaratoria

El gráfico muestra los cambios en cualquier nivel educativo (CINE 1, CINE 2 y/o CINE 3 general).

La leyenda "estable" significa que la diferencia entre 2005 y 2014 es inferior al 5%.

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en UE-27. El gráfico muestra los cambios en cualquiera de los niveles educativos (CINE 1, CINE 2 y/o CINE 3 general).

Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 3.

Notas específicas de países

Austria: Se produjeron en 2009 y 2013 rupturas en la serie temporal. Hasta 2009, los indicadores se basaban en datos estimados. En 2013 se produjo un cambio en la metodología aplicada a CINE 3 debido al uso de la clasificación CINE de 2011. Por esta razón, la diferencia en CINE 3 no se ha contemplado en el gráfico.

Antigua República Yugoslava de Macedonia: Se han incluido en educación general en CINE 3 los datos correspondientes a la formación profesional en educación secundaria superior.

EL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR QUE ESTUDIA ALEMÁN ES SIMILAR AL DE HACER 10 AÑOS

En el conjunto de la UE, la proporción de alumnos de educación primaria y secundaria inferior que estudia alemán se ha mantenido en 2014 en niveles semejantes a los de 2005. En cambio, en educación secundaria superior general ha disminuido 11,0 puntos porcentuales. Pese a ello, las administraciones educativas de los países europeos señalan el alemán como una de las lenguas extranjeras más habituales (véase el gráfico B11).

Este retroceso se ha manifestado de forma particularmente contundente en los Países Bajos, donde el 86,2% de los alumnos de educación secundaria superior general estudiaba alemán en 2005, frente al 40,3% en 2014. En Dinamarca y Finlandia, la popularidad del alemán se ha reducido entre los alumnos tanto de secundaria inferior como de secundaria superior general. En estos países, el porcentaje de alumnos que lo estudia en secundaria superior general ha caído más de 20 puntos

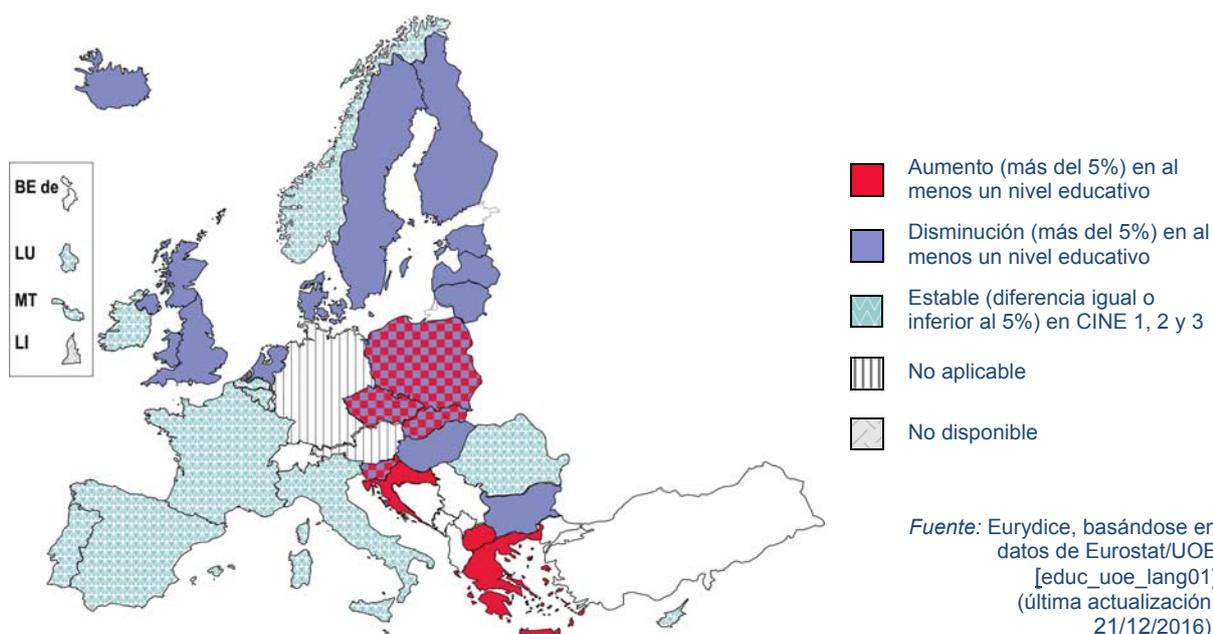


porcentuales. Por último, la proporción de alumnos que estudia alemán ha disminuido también en los últimos diez años en los países bálticos y en Bulgaria, Hungría, Suecia, Reino Unido e Islandia.

En varios países de Europa central, la popularidad del alemán se ha trasladado de un nivel educativo a otro. En la República Checa, Polonia y Eslovaquia, el porcentaje de alumnos que estudia alemán ha caído en educación primaria y secundaria superior general, pero crecido considerablemente en educación secundaria inferior. En Eslovenia, la proporción de alumnos de educación secundaria inferior que estudia alemán se ha elevado un 20,4%, mientras que en educación secundaria superior general se ha registrado un retroceso de 14,8 puntos porcentuales.

El alemán ha crecido en popularidad en solo dos países: Grecia y Croacia. En Grecia, el porcentaje de alumnos de primaria que lo estudia se ha elevado de ser prácticamente nulo hasta el 13,2%. En educación secundaria inferior, el incremento ha sido desde el 35,7% registrado en 2005 hasta el 46,5% de 2014. En Croacia, la proporción de alumnos de secundaria inferior que estudia esta lengua ha crecido desde el 32,1% hasta el 43,8% en los últimos diez años.

Gráfico C14: Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia alemán en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014



Nota aclaratoria

El gráfico muestra los cambios en cualquier nivel educativo (CINE 1, CINE 2 y/o CINE 3 general). En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países debido a cambios en la metodología de recogida de datos. Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 3.

Nota específica de país

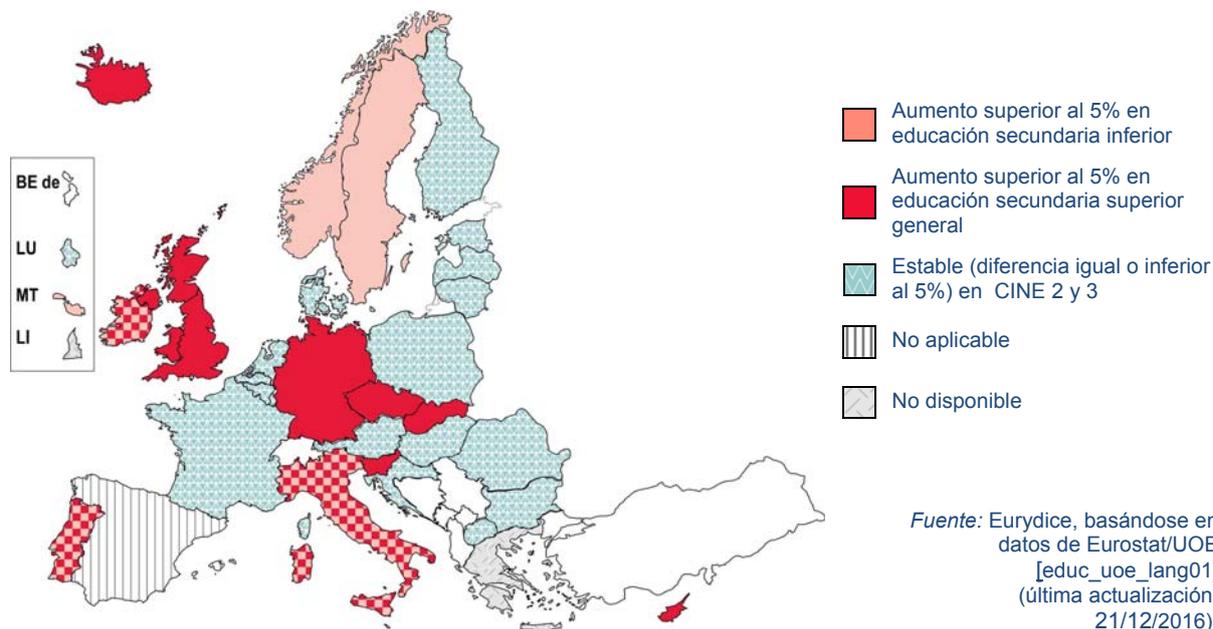
Antigua República Yugoslava de Macedonia: Se han incluido en educación general en CINE 3 los datos correspondientes a la formación profesional en educación secundaria superior.

EL ESPAÑOL ADQUIERE MAYOR POPULARIDAD COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

La popularidad de la lengua española ha crecido en los últimos 10 años, pese a que las administraciones educativas de la mayoría de los países europeos le conceden menos importancia que al inglés, el francés o el alemán. Ningún país europeo le otorga el carácter de lengua extranjera obligatoria para todo el alumnado (véase el gráfico B9) y solo dos países (Malta y Suecia) exigen que todos los centros de educación secundaria inferior o superior ofrezcan la oportunidad de estudiarla (véase el gráfico B11a).

En el conjunto de la UE se ha producido, entre 2005 y 2014, un incremento del 5,6% en el número de alumnos de secundaria inferior que estudia español. El cambio más pronunciado ha sido el experimentado en Noruega, donde el porcentaje de alumnos de este nivel educativo que lo estudia ha pasado del 3,5% al 32,0% en los últimos diez años. En Irlanda, Italia y Portugal, la popularidad del español ha aumentado tanto en educación secundaria inferior como en secundaria superior general. En Suecia y Noruega, la proporción de alumnos que lo estudia ha crecido en secundaria inferior. Sin embargo, en la mayoría de los países, la popularidad de esta lengua ha aumentado en educación secundaria superior pero no en secundaria inferior, desde ha permanecido estable entre 2005 y 2014. Tal es el caso de la República Checa, Alemania, Chipre, Eslovenia, Eslovaquia, Reino Unido e Islandia.

Gráfico C15: Diferencia en los porcentajes de alumnos que estudian español en educación secundaria general (CINE 2-3), 2005, 2014



Nota aclaratoria

El gráfico no muestra CINE 1 porque el español rara vez se estudia en dicho nivel y no se dispone de datos para 2005. En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países debido a cambios en la metodología de recogida de datos. Los datos correspondientes a cada nivel CINE aparecen en el Anexo 3.

Notas específicas de países

Austria: Se produjeron en 2009 y 2013 rupturas en la serie temporal. Hasta 2009, los indicadores se basaban en datos estimados. En 2013 se produjo un cambio en la metodología aplicada a CINE 3 debido al uso de la clasificación CINE de 2011. Por esta razón, la diferencia en CINE 3 no se ha contemplado en el gráfico.

Antigua República Yugoslava de Macedonia: Se han incluido en educación general en CINE 3 los datos correspondientes a la formación profesional en educación secundaria superior.



EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR SE OFERTAN LAS MISMAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ITINERARIOS GENERALES QUE EN LOS PROFESIONALES

En educación secundaria superior, los itinerarios generales y profesionales siguen con frecuencia programas educativos muy diferentes; es, por tanto, pertinente analizar si existen diferencias en las lenguas extranjeras que se imparten. En el conjunto de la UE, el 47% de los alumnos de educación secundaria superior siguió programas profesionales en 2014 (Eurostat, 2017), registrándose los porcentajes más altos (70% o superior) en la República Checa, Croacia, Austria y Finlandia, mientras que en el extremo opuesto aparecen Irlanda, Chipre, Lituania, Hungría y Malta, donde menos del 30% de los alumnos está matriculado en este tipo de itinerario.

En todas las regiones y países europeos analizados, las lenguas extranjeras que más frecuentemente se estudian son las mismas en educación secundaria superior general que en formación profesional (véase el gráfico C8). La segunda lengua extranjera (véase el gráfico C10) difiere solo en dos países. En Bulgaria, el alemán es la segunda lengua extranjera preferida en los itinerarios generales, mientras que en los de carácter profesional prima el ruso. En Portugal, la segunda lengua extranjera más habitualmente estudiada es el español en educación secundaria superior general, mientras que en formación profesional lo es el francés.

Mayores diferencias se observan entre la educación general y la formación profesional en la proporción de alumnos que aprende lenguas extranjeras. El gráfico C16 muestra las diferencias en el porcentaje de alumnos que aprende inglés en educación secundaria superior general y formación profesional. El inglés es la lengua extranjera más popular, pues se aprende en secundaria superior en todos los sistemas educativos europeos de habla no inglesa. A escala comunitaria, lo estudia el 94,1% de los alumnos que siguen itinerarios generales, porcentaje que se reduce hasta el 75,0% en los itinerarios profesionales. La diferencia es especialmente amplia en España, donde casi todos los alumnos (97,5%) estudian inglés en educación secundaria superior general, pero solo el 20,4% lo hace en formación profesional. Algo semejante sucede en Dinamarca, donde los porcentajes son del 82,1% y el 18,6%, respectivamente, y, en menor medida, en la Comunidad francófona de Bélgica y en Alemania, donde la diferencia entre ambos itinerarios se sitúa en torno a los 50-55 puntos porcentuales. En los países bálticos, así como en la Comunidad flamenca de Bélgica ⁽⁵⁾, Grecia, Luxemburgo ⁽⁶⁾, Hungría, Países Bajos e Islandia, la diferencia entre los porcentajes de alumnos que aprenden inglés en los itinerarios generales y los que lo hacen en formación profesional se sitúa entre 25 y 42 puntos porcentuales.

Porcentajes similares de alumnos aprenden inglés en educación secundaria superior general y profesional en Francia, Italia, Malta, Austria, Rumanía y Suecia. Las diferencias son moderadas (entre 5 y 13 puntos porcentuales) en Bulgaria, la República Checa, Croacia, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia.

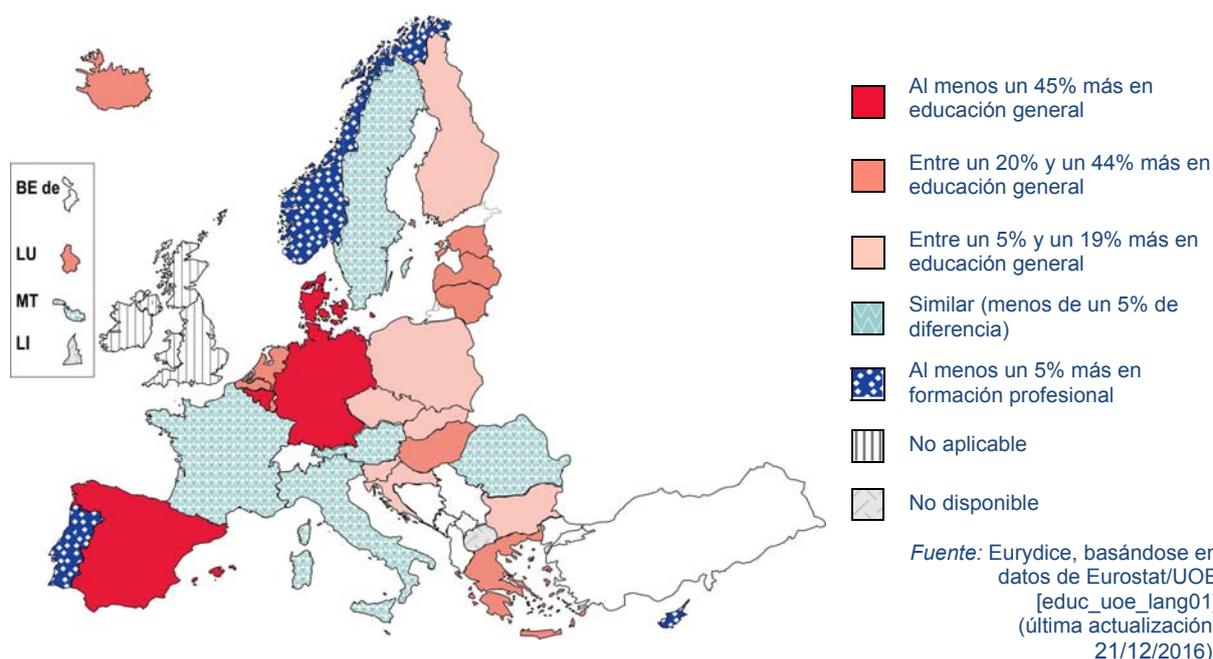
Solo en tres países europeos (Chipre, Portugal y Noruega) el porcentaje de alumnos que aprende inglés es superior en formación profesional que en educación general. Las diferencias son moderadas y van de los 15,7 puntos porcentuales en Portugal a los 9,3 en Chipre. En este último país, esto se explica por la existencia, en educación general, de una mayor variedad de lenguas extranjeras entre

⁽⁵⁾ En la Comunidad flamenca de Bélgica hay menos diferencias en la primera lengua extranjera. Todos los alumnos estudian francés en los itinerarios generales, mientras que en los profesionales lo hace el 89%.

⁽⁶⁾ En Luxemburgo, el inglés es la tercera lengua extranjera. Todos los alumnos estudian alemán y francés en educación secundaria superior general, mientras que en los itinerarios profesionales el 78% estudia francés y el 71%, alemán.

las que elegir, puesto que es mucho mayor en educación general que en formación profesional el número de alumnos que estudia francés, español, italiano y ruso (una diferencia de entre 13,4 y 25,3 puntos porcentuales). En Noruega, los alumnos de formación profesional estudian inglés durante dos años, mientras que los de educación general solo lo hacen durante uno y tienen el mismo número de horas. Los alumnos de educación general están obligados a estudiar lenguas distintas al inglés en el primer y segundo año, mientras que los que siguen un itinerario profesional solamente tienen que estudiar inglés.

Gráfico C16: Diferencias en el porcentaje de alumnos que aprende inglés en educación secundaria superior general y profesional (CINE 3), 2014



Nota aclaratoria

El mapa muestra la diferencia en el porcentaje de alumnos que estudia inglés en educación secundaria y formación profesional en CINE 3.

Los datos figuran en el Anexo 3.

Nota específica de país

Antigua República Yugoslava de Macedonia: Se han incluido en educación general en CINE 3 los datos correspondientes a la formación profesional en educación secundaria superior.

PROFESORADO

SECCIÓN I – CUALIFICACIONES

Los profesores desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de los alumnos en el ámbito de las lenguas extranjeras. La primera sección de este capítulo aborda por tanto las cualificaciones que necesitan. Los primeros tres indicadores muestran el grado de especialización que requiere el profesorado de lengua extranjera en educación primaria y secundaria, según las recomendaciones de las administraciones educativas de nivel superior. El cuarto indicador se centra en la formación inicial del profesorado, especificando la duración mínima y el nivel de la cualificación que se exige a los profesores especialistas y semiespecialistas en lengua extranjera (véase el Glosario). Los dos últimos indicadores de esta sección estudian si necesitan cualificaciones adicionales los profesores que trabajan en dos contextos específicos. En primer lugar, la enseñanza de una asignatura no lingüística en una lengua extranjera, lo que en este informe se denomina aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) (véase también la sección B III). Y, en segundo, la enseñanza de alumnos de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización.

EN TODA EUROPA, LOS PROFESORES GENERALISTAS Y ESPECIALISTAS COMPARTEN LA RESPONSABILIDAD DE IMPARTIR LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

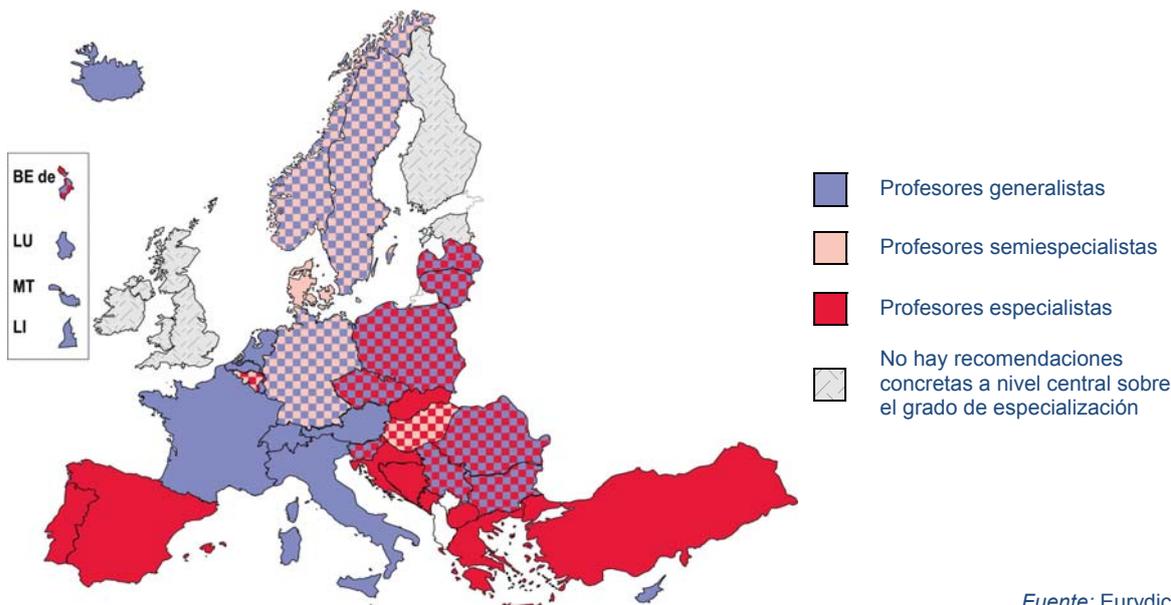
Tal como se observa en el gráfico D1, es frecuente que un solo profesor, denominado generalista, se encargue de un grupo de alumnos e imparta todas o casi todas las materias, incluidas las lenguas extranjeras. No obstante, en muchos países, la enseñanza de lenguas extranjeras se encomienda a un profesor distinto al encargado del grupo, pudiendo tratarse de un profesor especialista o semiespecialista, dependiendo del número de materias que esté cualificado para impartir. Según las definiciones que aparecen en este informe, el profesor especialista es aquel que está cualificado para impartir una o dos asignaturas, mientras que el semiespecialista puede impartir a un grupo al menos tres asignaturas diferentes. Según dichas definiciones, las "lenguas extranjeras" se consideran una sola materia aunque el profesor esté cualificado para impartir varias. Por tanto, un profesor especialista puede estar cualificado para impartir una o más lenguas extranjeras, o una o más lenguas extranjeras más otra asignatura.

En la mayoría de los sistemas educativos que cuentan con recomendaciones de carácter central sobre el nivel de especialización del profesorado, los profesores generalistas imparten lenguas extranjeras en educación primaria. En 11 sistemas educativos, dichas recomendaciones solo mencionan a los profesores generalistas (Comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Austria, Suiza, Islandia y Liechtenstein). En Polonia, los profesores generalistas solamente pueden impartir lenguas extranjeras en los tres primeros años de educación primaria, siendo sustituidos por profesores especialistas en los cursos superiores.

En otros países (12 sistemas educativos), las administraciones educativas de nivel superior recomiendan que la enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria se encomiende tanto a profesores generalistas como a otros más especializados. En nueve de ellos, de esta enseñanza se encargan tanto profesores generalistas como especialistas (Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria, República Checa, Letonia, Lituania, Polonia, Rumanía, Eslovenia y Serbia). En los otros tres se recomienda el empleo de profesores generalistas y semiespecialistas (Alemania, Suecia y Noruega).

Sin embargo, en algunos países, los profesores generalistas tienen que demostrar su dominio de la lengua extranjera. Por ejemplo, se les puede exigir que hayan dedicado parte de su educación inicial a la enseñanza de lenguas extranjeras (Estonia, Lituania, Países Bajos, Eslovenia y Serbia) o que demuestren su competencia en la lengua extranjera (Alemania, Italia, Letonia, Polonia y Serbia).

Gráfico D1: Recomendaciones a nivel central sobre el grado de especialización del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico solo se ha tenido en cuenta la educación general ordinaria (es decir, no se han considerado los grupos especiales que reciben un mayor número de horas de enseñanza de lenguas extranjeras).

Las definiciones de "**profesor generalista**", "**profesor semiespecialista**" (en lenguas extranjeras) y "**profesor especialista**" (en lenguas extranjeras) figuran en el Glosario.

En el resto de los sistemas educativos, las administraciones de nivel central recomiendan que los profesores de lenguas extranjeras sean especialistas, semiespecialistas o una combinación de semiespecialistas y especialistas. Los profesores deben ser especialistas en nueve países (Grecia, España, Croacia, Portugal, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía), y semiespecialistas en Dinamarca. En la Comunidad francófona de Bélgica y en Hungría, el personal docente debe estar formado por ambos tipos de profesores.

En Estonia, Irlanda, Finlandia y el Reino Unido no existen recomendaciones sobre el grado de especialización que deben tener los profesores de lenguas extranjeras en educación primaria. No obstante, en el Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte), el estudio de lenguas extranjeras solamente adquiere carácter obligatorio en educación secundaria.

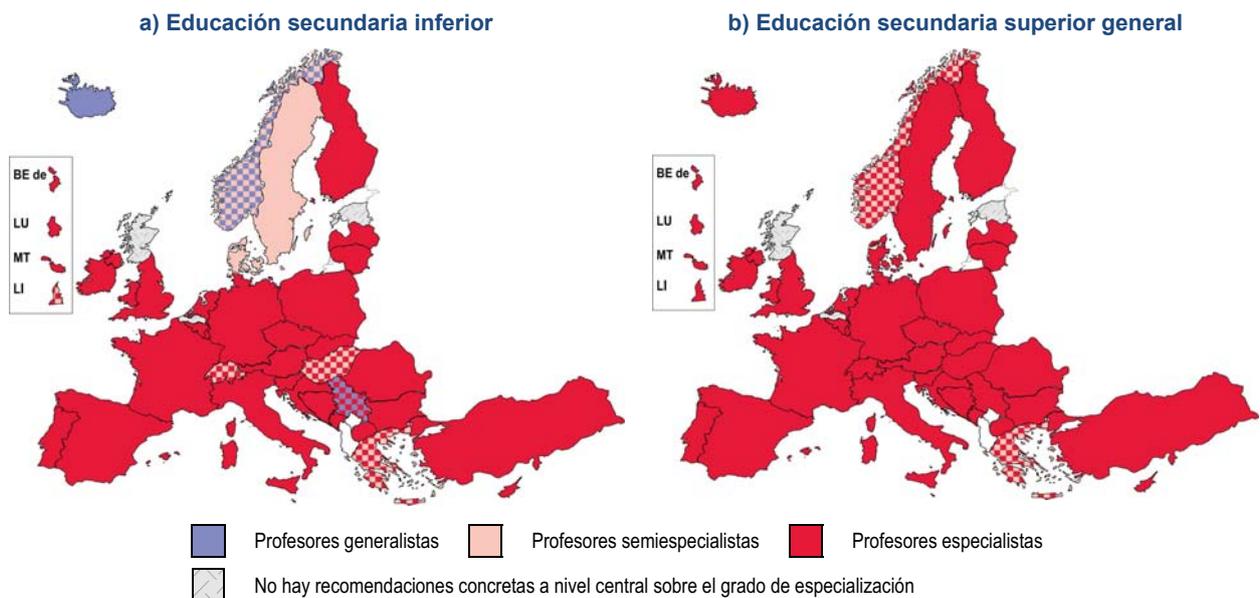
EL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUELE SER ESPECIALISTA

Tal como se observa en el gráfico D2, las recomendaciones sobre el grado de especialización necesario para el profesorado de lengua extranjeras en educación secundaria son diferentes a las existentes en primaria (véase el gráfico D1). En la mayoría de los países, las lenguas extranjeras deben ser impartidas por profesores especialistas.

Si bien en ambos niveles el modelo predominante es el del profesorado especialista, en secundaria inferior la situación es ligeramente más heterogénea.

En educación secundaria inferior, las lenguas extranjeras las pueden impartir profesores generalistas en Islandia, Noruega y Serbia. En estos últimos dos países también se recomienda el empleo de profesores semiespecialistas (Noruega) o especialistas (Serbia). En dos países, las lenguas extranjeras deben ser impartidas solamente por profesores semiespecialistas (Dinamarca y Suecia). Por último, en cuatro países se recomienda que de esta enseñanza se encarguen profesores tanto especialistas como semiespecialistas (Grecia, Hungría, Suiza y Liechtenstein).

Gráfico D2: Recomendaciones de nivel central sobre el grado de especialización del profesorado de lenguas extranjeras en educación secundaria general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Las definiciones de "profesor generalista", "profesor semiespecialista" (en lenguas extranjeras) y "profesor especialista" (en lenguas extranjeras) figuran en el Glosario.

En educación secundaria superior general se recomienda en toda Europa que quienes impartan las lenguas extranjeras sean profesores especialistas, pudiendo hacerlo también profesores semiespecialistas en Grecia y Noruega.

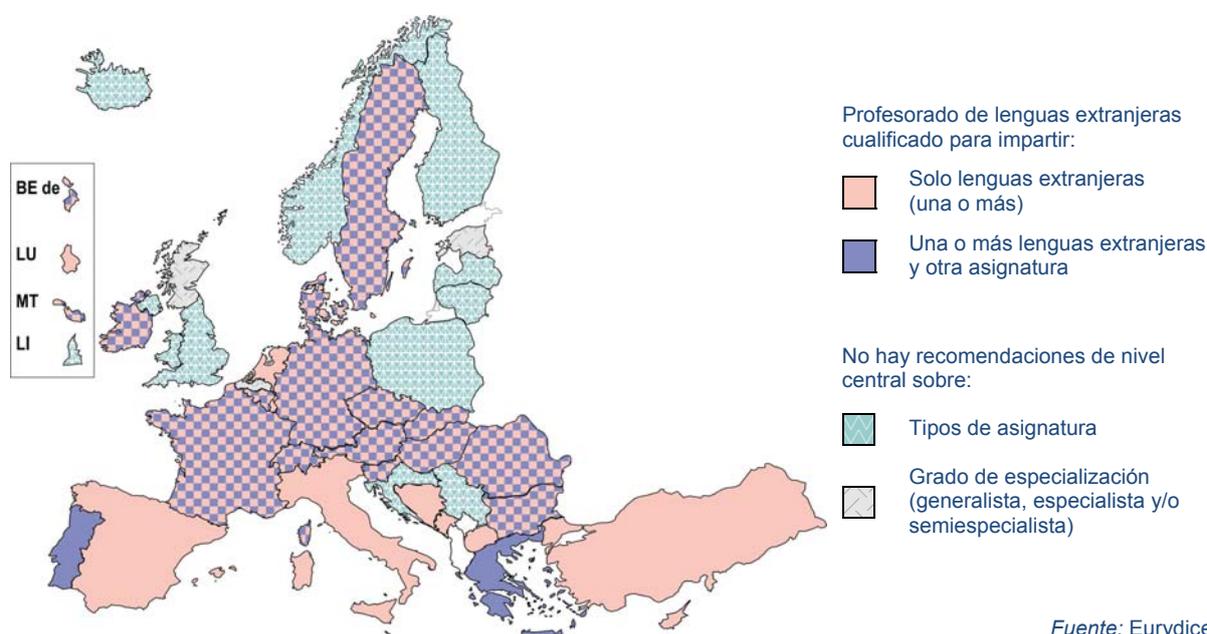
En educación secundaria inferior y superior general, no existen en Bélgica (Comunidad flamenca), Estonia y el Reino Unido (Escocia) recomendaciones a nivel central acerca del grado de especialización necesario para impartir lenguas extranjeras.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES EL PROFESORADO PUEDE OPTAR POR ESPECIALIZARSE EN OTRA ASIGNATURA ADEMÁS DE EN LENGUA EXTRANJERA

Los gráficos D1 y D2, en los que se refleja el grado de especialización en la materia que deben tener los encargados de impartir clases de lenguas extranjeras, indican que se recomienda que los especialistas en el área enseñen fundamentalmente en educación secundaria inferior y superior general, aunque hay países en los que la recomendación también se aplica a primaria. El gráfico D3 se centra en las asignaturas que los profesores especialistas en lenguas extranjeras están cualificados para impartir, independientemente de la etapa educativa en que trabajen.

Aquellos países en que los profesores de lenguas extranjeras también están cualificados para impartir otra asignatura pueden estar mejor preparados para desarrollar una oferta que prevea que algunas asignaturas no lingüísticas sean impartidas en lenguas distintas a la de escolarización. Este tipo de programa, denominado aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en este informe, es una forma de enseñar una lengua extranjera de forma más intensiva sin dedicarle una proporción excesiva del tiempo total de enseñanza (véase el capítulo B, sección III). También pueden ser necesarias competencias y cualificaciones adicionales para aplicar un programa AICLE (véase el gráfico D5).

Gráfico D3: Asignaturas que, de acuerdo con las recomendaciones de nivel central, está cualificado para impartir el profesorado especialista de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general, 2015/16



Nota aclaratoria

Si las recomendaciones de nivel central sobre las asignaturas que el profesorado especialista en lenguas extranjeras debe estar cualificado para impartir se aplican a una etapa educativa al menos, el país se clasifica en la categoría "Solo lenguas extranjeras (una o más)" o "Una o más lenguas extranjeras y otra asignatura", dependiendo de la recomendación.

Las recomendaciones de nivel central sobre las asignaturas que el profesorado especialista está cualificado para impartir pueden exponerse en las recomendaciones de la administración educativa central sobre la formación inicial del profesorado o formar parte de la categoría de docentes.

La definición de "**profesor especialista**" (en lenguas extranjeras) figura en el Glosario.

En 16 sistemas educativos, las recomendaciones de nivel central mencionan que los profesores especialistas pueden estar cualificados, bien para impartir solo lenguas extranjeras, bien para impartir una o más lenguas extranjeras y otra asignatura. Tal es el caso en Bélgica (Comunidades francófona y germanófona), Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Francia, Hungría, Malta, Austria, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia y Suiza. En Francia, país donde se dispone de datos estadísticos, la mayor parte del profesorado especialista en lenguas extranjeras está, en la práctica, cualificado para impartir una lengua extranjera.

En nueve sistemas educativos, los profesores especialistas necesitan estar cualificados solamente para impartir lenguas extranjeras (España, Italia, Chipre, Luxemburgo, Países Bajos, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía).



En 12 sistemas educativos no hay recomendaciones de nivel central relativas a las combinaciones de asignaturas, dejando la decisión en manos de las instituciones de formación del profesorado y, cuando existen ambas posibilidades, a los futuros profesores. Este es el caso de Croacia, Letonia, Lituania, Polonia, Finlandia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Islandia, Liechtenstein, Noruega y Serbia. En Letonia, Lituania e Islandia, donde existen datos estadísticos, la mayor parte de los profesores especialistas de lengua extranjera solo están cualificados, en la práctica, para impartir lenguas extranjeras.

Solo hay dos países (Portugal y Grecia) donde los profesores especialistas deben estar cualificados para impartir una o más lenguas extranjeras y otra asignatura.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO ESPECIALISTA Y SEMIESPECIALISTA EN LENGUAS EXTRANJERAS DURA NORMALMENTE ENTRE CUATRO Y CINCO AÑOS

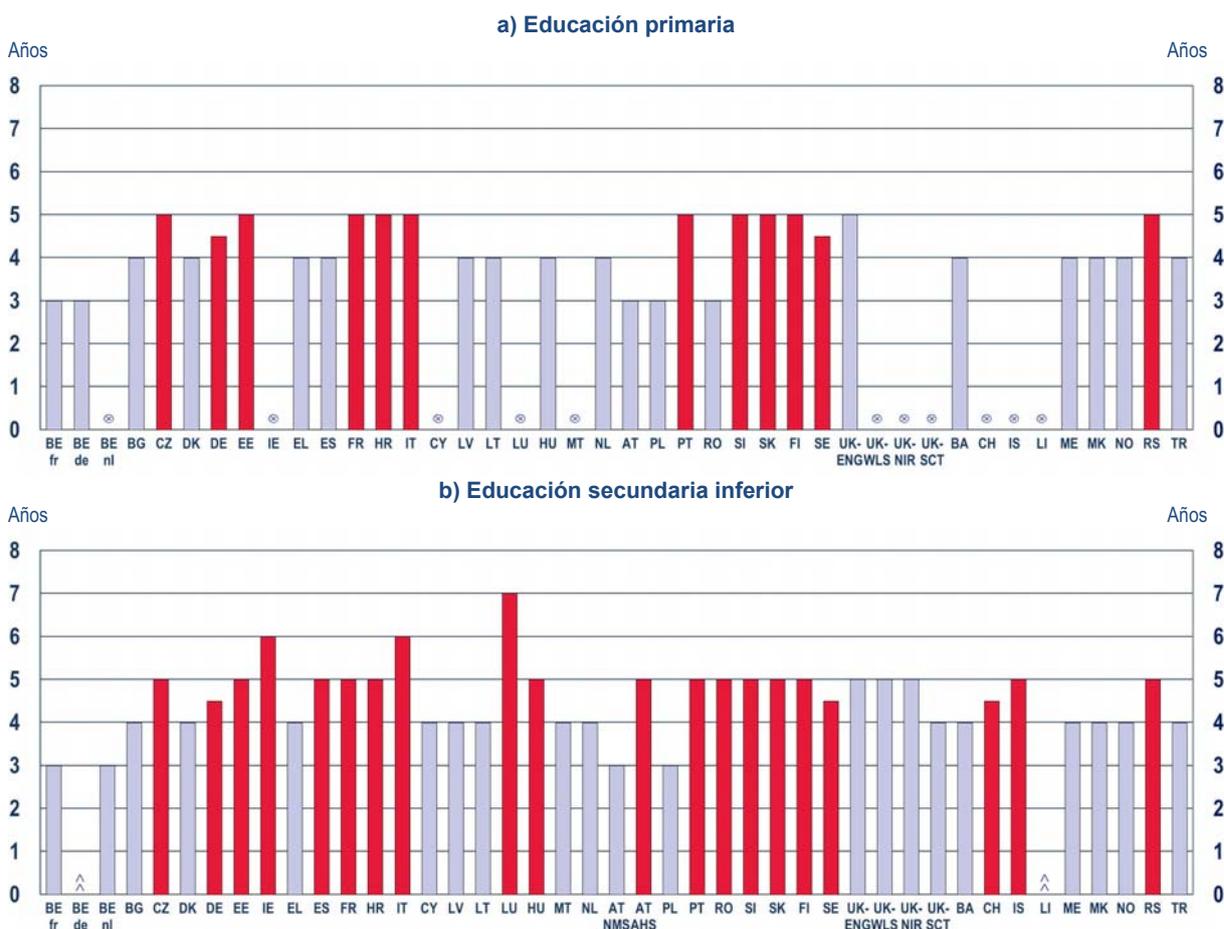
En el gráfico D4 se indica el nivel mínimo y la duración de la formación inicial del profesorado especialista y semiespecialista. A los efectos del presente informe, por "formación inicial del profesorado" se entiende el periodo de estudio y formación durante el cual los futuros profesores asisten a cursos académicos basados en el estudio de determinadas materias y realizan formación profesional (sea de forma consecutiva o simultánea) con el objeto de adquirir los conocimientos y competencias necesarios para la docencia. Este periodo finaliza cuando el futuro profesor obtiene su correspondiente titulación.

En educación primaria, los profesores especialistas y/o semiespecialistas en lenguas extranjeras deben poseer un título de grado en dos tercios de los sistemas educativos (véanse los gráficos D1 y D2 para más información sobre el nivel de especialización del profesorado en los diferentes niveles educativos). En educación secundaria inferior, necesitan tener un título de grado en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos y un título de máster en la otra mitad. En educación secundaria superior general, el nivel mínimo exigido es el de máster en casi dos tercios de los sistemas educativos.

En la mayoría de los sistemas educativos, el nivel mínimo de formación es el mismo para los profesores especialistas y semiespecialistas en lenguas extranjeras, con independencia del nivel educativo en el que trabajen. En 12 países, ambos tipos de profesores necesitan al menos un título de máster para enseñar en las tres etapas educativas (República Checa, Alemania, Estonia, Francia, Croacia, Italia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Serbia). En otros cuatro países, que no cuentan, en educación primaria, bien con profesores especialistas o semiespecialistas en lenguas extranjeras, bien con enseñanza de lenguas extranjeras, también se exige un título de máster para los dos niveles de educación secundaria (Irlanda, Luxemburgo, Suiza e Islandia). Por el contrario, en otros 10 países, el nivel mínimo de cualificación de los profesores tanto especialistas como semiespecialistas en lenguas extranjeras es un título de grado en los tres niveles educativos. Este es el caso en Bulgaria, Grecia, Letonia, Lituania, Polonia, Reino Unido (Inglaterra), Bosnia y Herzegovina, Montenegro, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía. En Chipre, Malta y Reino Unido (Gales, Irlanda del Norte y Escocia), que no cuentan con profesores especialistas o semiespecialistas en lenguas extranjeras o con enseñanza de lenguas extranjeras en educación primaria, también se exige un título de grado para los dos niveles de educación secundaria. Desde el año 2018/19, el profesorado de primaria y secundaria de Malta necesitará poseer un nivel de máster, con 5 años de formación inicial.

Existen dos patrones diferentes dentro de los ocho sistemas educativos en que el nivel mínimo de cualificación del profesorado especialista y semiespecialista en lenguas extranjeras varía en función de la etapa educativa. En tres de estos países se exige un título de máster para enseñar en educación secundaria, pero no en primaria (España, Hungría y Rumanía). En los otros tres el nivel de máster solamente se exige en secundaria superior general (Bélgica –Comunidades francófona y flamenca–, Dinamarca, Países Bajos y Noruega). En Noruega, el nivel mínimo de cualificación del profesorado especialista en lenguas extranjeras en primaria y secundaria inferior también será el título de máster a partir de 2017/18. En Austria, el nivel mínimo exigido es el título de grado para educación primaria y secundaria inferior en los *Neue Mittelschule* (centros de educación secundaria inferior exclusivamente). En este último tipo de centros, los profesores que tienen una cualificación de nivel de grado trabajan conjuntamente con aquellos que tienen un máster. En educación secundaria inferior, en los llamados *Allgemeinbildende Höhere Schule* (centros de orientación académica que imparten educación secundaria inferior y superior) y en educación secundaria superior general, se exige un título de máster. En la actualidad se está sustituyendo progresivamente la cualificación de nivel de grado por la de máster tanto en educación primaria como en secundaria inferior. Según las previsiones, la nueva situación estará plenamente implantada en todos los niveles educativos a partir de 2020/21.

Gráfico D4: Duración mínima y nivel de formación inicial del profesorado especialista o semiespecialista en lenguas extranjeras. Educación primaria y secundaria general, 2015/16



c) Educación secundaria superior general



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En algunos sistemas educativos no hay recomendaciones de nivel central sobre el grado de especialización o estas solamente mencionan al profesorado generalista de una o más etapas educativas (véanse los gráficos D1 y D2). Si, en la práctica, los profesores especialistas y/o semiespecialistas han sido contratados en el nivel o niveles educativos correspondientes durante el año de referencia, la duración mínima y nivel de la formación inicial del profesorado aparece en el gráfico.

La definición de "formación inicial del profesorado" figura en el Glosario.

Notas específicas de países (gráfico D4)

Bélgica (BE fr): En el primer año de CINE 3 general, la duración y nivel mínimos de cualificación del profesorado son los mismos que en CINE 2.

Bélgica (BE de): No se ofrece dentro de la Comunidad formación del profesorado para CINE 2 y 3. La mayor parte del profesorado de estos niveles educativos reciben formación en la Comunidad francófona de Bélgica.

Austria: La implantación del nuevo modelo de formación inicial del profesorado de nivel máster (5-6 años) se inició en 2015/16 para los futuros profesores de CINE 1 y en 2016/17 para los de CINE 2. La plena implantación está prevista para 2020/21.

Liechtenstein: No existe formación del profesorado organizada para CINE 2 y 3. La mayoría de los profesores recibe formación en Austria o Suiza.

La formación inicial del profesorado especialista y semiespecialista en lenguas extranjeras suele tener una duración mínima de cuatro o cinco años en total. Solo dura 3 años en cuatro países: Bélgica (educación primaria y secundaria inferior), Austria (educación primaria y secundaria inferior, excepto en las *Allgemeinbildende Höhere Schule*), Polonia (los tres niveles educativos) y Rumanía (educación primaria). En cambio, la duración mínima es de seis años en Irlanda e Italia en educación secundaria inferior y superior general. En Luxemburgo, donde los futuros profesores de educación secundaria inferior y superior general obtienen primero un título de máster en el extranjero tras realizar un curso de formación profesional de dos años en el país, la duración mínima es de siete años.

Dentro de cada país, las variaciones en la duración mínima de la formación inicial del profesorado suelen estar relacionadas con un cambio en el nivel mínimo de cualificación exigido. La duración mínima es superior cuando se requiere un nivel de máster que cuando lo que se exige es solo un nivel de grado. Sin embargo, en algunos países, la duración mínima de la cualificación en el nivel de máster varía entre medio y un año en función de la etapa educativa en la que trabajará el futuro profesor. En Alemania y Suecia, la duración mínima del título de máster es superior en el caso de la educación secundaria superior general. En Italia, es de un año más para educación secundaria general que para educación primaria.



LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES QUE OFRECEN AICLE EXIGEN CUALIFICACIONES ADICIONALES PARA ESTE TIPO DE ENSEÑANZA

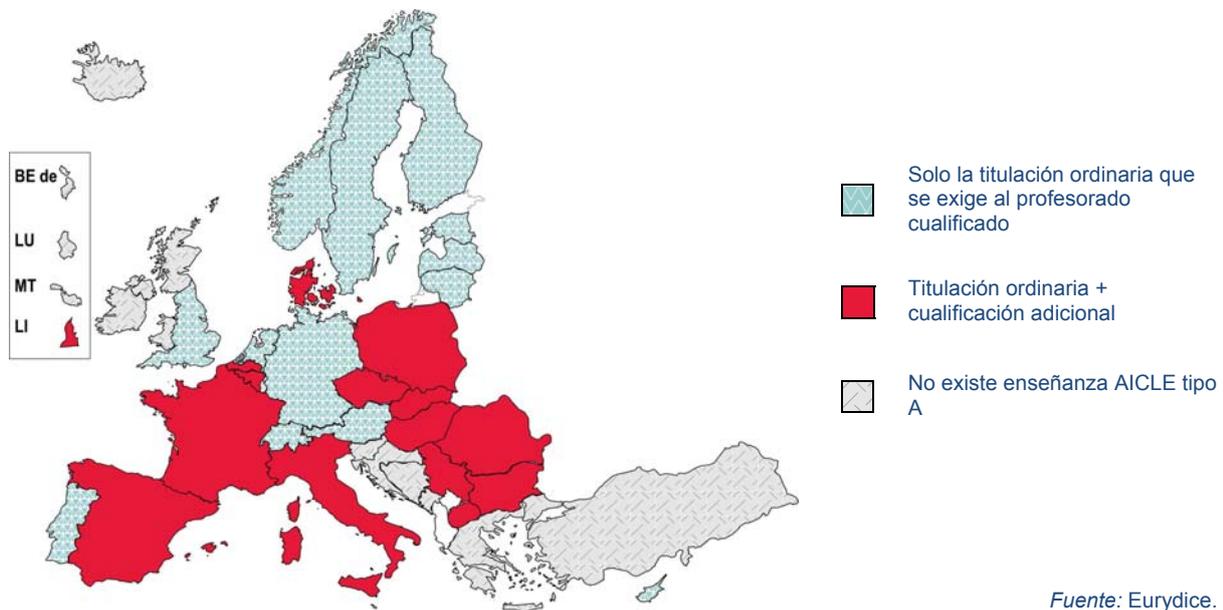
En la mayor parte de los países existen requisitos específicos para la enseñanza de determinadas materias del currículo en dos lenguas diferentes. Unas asignaturas se imparten en la lengua de escolarización, otras en una lengua extranjera. Por ejemplo, puede impartirse la mayoría de las materias en la lengua de escolarización pero prever que la enseñanza de matemáticas, geografía y ciencias naturales se realice en una lengua extranjera. En este informe, este tipo de oferta se denomina aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) tipo A (véase también el capítulo B, sección III para más información acerca de la actual oferta de enseñanza AICLE).

En condiciones ideales, para poder impartir una asignatura no lingüística en una lengua extranjera el profesorado debe tener un muy buen conocimiento tanto de la materia impartida como de la lengua en que se imparte. Además debe conocer los requisitos de la metodología AICLE. Algunos sistemas educativos exigen que los profesores de lengua extranjera tengan una cualificación tanto en lenguas extranjeras como en una materia no lingüística (véase el gráfico D3), algo que constituye un activo para la organización de la oferta AICLE tipo A.

El gráfico D5 muestra los requisitos establecidos por las administraciones de nivel central para el profesorado que trabaja en programas AICLE tipo A. En 13 sistemas educativos basta con tener las cualificaciones habituales exigidas al profesorado, mientras que 15 sistemas requieren cualificaciones, títulos o experiencia adicionales.

En la mayoría de los países en que existen normas sobre las cualificaciones específicas necesarias para la enseñanza AICLE, estas normas se aplican habitualmente a los profesores que no están cualificados para la enseñanza de lenguas extranjeras y hacen referencia al conocimiento de la lengua extranjera en cuestión. Se exige a los profesores que tengan un título académico en la lengua extranjera –además del título que les habilita para impartir la asignatura de que se trate– o que demuestren poseer un conocimiento suficiente de la misma. El nivel mínimo de competencia requerido en la lengua extranjera se expresa frecuentemente según lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa y suele corresponder con el nivel B2 ("avanzado") o el nivel C1 ("dominio operativo eficaz"). Además, las recomendaciones de nivel central también pueden hacer referencia a títulos/exámenes específicos que pueden justificar un conocimiento suficiente de la lengua correspondiente (por ejemplo, el *Examen Estatal de Lenguas* en Eslovaquia).

Gráfico D5: Cualificaciones exigidas a nivel central para trabajar en centros escolares donde se imparte enseñanza AICLE (tipo A) en educación primaria y/o secundaria general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

	Cualificaciones adicionales exigidas
BE fr	<ul style="list-style-type: none"> Una cualificación obtenida en la lengua extranjera; o un certificado (concedido tras la realización de una prueba) que demuestra un conocimiento profundo de la lengua.
BE nl	Certificado que demuestra competencia en la lengua extranjera de al menos un nivel C1 del MCERL.
BG	Certificado que demuestra competencia en la lengua extranjera de al menos un nivel B2 del MCERL (solo se aplica a profesores que no poseen un título académico en la lengua extranjera).
CZ	Conocimientos de la lengua extranjera de, al menos, un nivel C1 del MCERL (solo se aplica a profesores que no poseen un título académico en la lengua extranjera).
DK	<ul style="list-style-type: none"> Título de grado en la lengua extranjera; certificado de Cambridge English; o pruebas de tener competencia escrita y oral en la lengua (por ejemplo, haber cursado estudios no lingüísticos en una universidad del Reino Unido y Estados Unidos).
ES	<p>Certificado y/o examen que demuestra un conocimiento profundo de la lengua extranjera. El nivel mínimo requerido es normalmente un B2 del MCERL, pero existen ciertas variaciones dependiendo de las Comunidades Autónomas, que son responsables de regular cualquier requisito adicional relativo a las cualificaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Algunas Comunidades Autónomas exigen el certificado de habilitación lingüística, que puede obtenerse como parte de la titulación necesaria para impartir la asignatura o a través de un certificado emitido por las Escuelas Oficiales de Idiomas u otras instituciones acreditadas (por ejemplo, la Comunidad Valenciana, la Región de Murcia, el Principado de Asturias, Canarias y Cantabria). Otras Comunidades Autónomas exigen formación específica en la metodología AICLE (por ejemplo, Cataluña, La Rioja, la Comunidad de Castilla y León, la Comunidad Valenciana, la Región de Murcia, Canarias y Extremadura).
FR	<ul style="list-style-type: none"> Examen oral específico en el que se comprueba la capacidad de usar la lengua extranjera en cuestión en el contexto de la asignatura que se va a impartir. En las secciones internacionales, los profesores también deben dominar las dos lenguas de la sección como hablantes nativos.
IT	<ul style="list-style-type: none"> Curso universitario de un año de duración en la enseñanza AICLE (60 créditos); y certificado que demuestra competencia en la lengua extranjera de al menos un nivel C1 del MCERL.
HU	<ul style="list-style-type: none"> Titulación completa como profesor de lengua extranjera; y titulación completa en una materia no lingüística específica.
PL	<ul style="list-style-type: none"> Certificado que demuestra conocimientos de al menos un nivel B2 del MCERL (solo se aplica a profesores que no tienen una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente); o certificado equivalente a un nivel B2 del MCERL (la normativa incluye una lista de certificados lingüísticos equivalentes).
RO	Certificado de asistencia a un curso/seminario sobre metodología AICLE.



SECCIÓN I – CUALIFICACIONES

	Cualificaciones adicionales exigidas
SK	El Examen Estatal de Lenguas en la lengua extranjera correspondiente (solo se aplica a profesores que no tienen una titulación académica en la lengua en cuestión).
LI	Certificado que demuestra conocimientos de al menos un nivel C2 del MCERL (solo se aplica a profesores que no tienen una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente).
MK	<ul style="list-style-type: none">- Certificado que demuestra conocimientos de al menos un nivel B1 del MCERL (solo se aplica a profesores que no tienen una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente); y- asistencia regular a cursos de formación de lenguas extranjeras.
RS	<ul style="list-style-type: none">- Certificado que demuestra conocimientos de al menos un nivel B2 del MCERL en el primer año, con el requisito de alcanzar el nivel C1 en los 5 años siguientes a través del desarrollo profesional continuo; o- finalización de la educación secundaria superior como mínimo con la lengua en cuestión como materia básica; ó- para aquellos que desean trabajar junto a un profesor cualificado de lenguas extranjeras, certificado que demuestra conocimiento de al menos un nivel B1 del MCERL (solo se aplica a profesores que no tienen una titulación académica en la lengua extranjera correspondiente).

Nota aclaratoria

La definición de "AICLE tipo A y B" figura en el Glosario.

Nota específica de país

Suiza: Según la normativa de carácter central, los cantones deben garantizar la existencia de titulaciones adecuadas para la enseñanza de lenguas extranjeras y la aplicación de la metodología AICLE.

Otros países han indicado que aunque no existen requisitos formales adicionales para impartir enseñanza AICLE, de ordinario se espera que los futuros profesores de estos programas demuestren competencia en la lengua extranjera correspondiente.

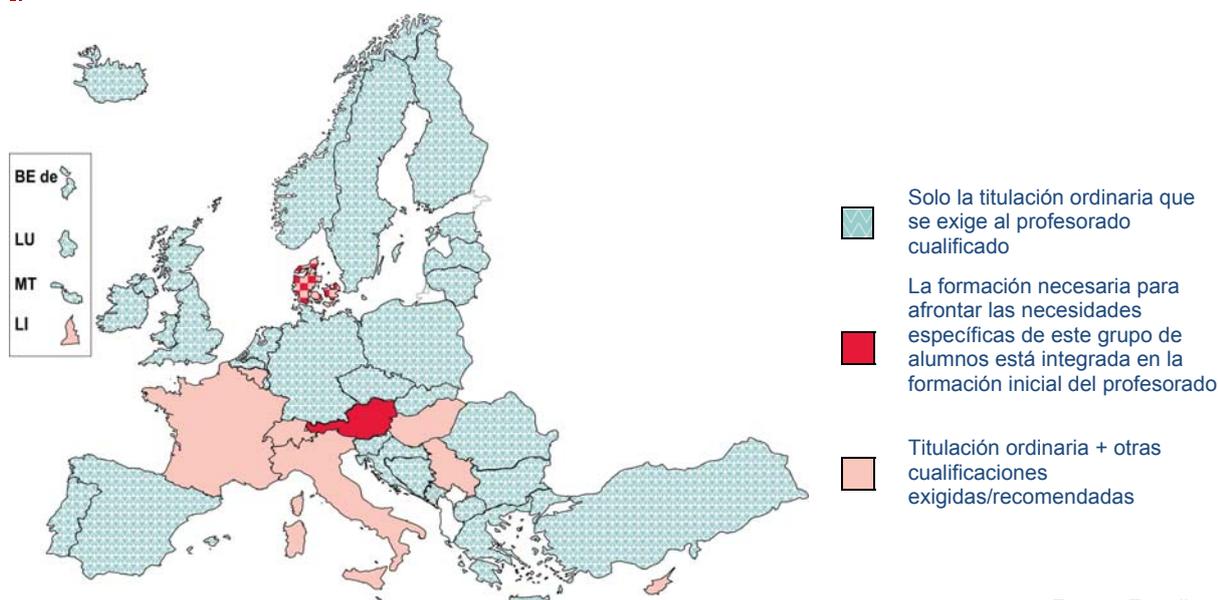
En un par de países, los requisitos específicos van más allá del conocimiento de la lengua extranjera en cuestión. Por ejemplo, en algunas Comunidades Autónomas españolas, los profesores deben participar en cursos de formación específicos sobre la metodología AICLE. En Francia, los futuros profesores de enseñanza AICLE han de aprobar un examen oral en el que deben demostrar su capacidad para utilizar la lengua extranjera en el contexto de la asignatura que van a impartir. En Rumanía, los futuros profesores tienen que realizar un curso o seminario sobre la metodología AICLE.

MENOS DE 10 SISTEMAS EDUCATIVOS MENCIONAN LA NECESIDAD DE QUE EL PROFESORADO POSEA CUALIFICACIONES ESPECÍFICAS PARA ENSEÑAR A ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE

Ante la reciente afluencia de inmigrantes, cada vez son más los centros escolares y profesores que están respondiendo al desafío de integrar en el sistema educativo a los alumnos procedentes de otros países que no hablan la lengua de escolarización (véanse los gráficos A3 y A4). Esto significa también que se necesitan más profesores que sean capaces de trabajar en contextos multiculturales y multilingüísticos, lo cual requiere competencias específicas que, en principio, pueden adquirirse durante la formación inicial del profesorado y perfeccionarse posteriormente a través del desarrollo profesional continuo. No obstante, las evidencias demuestran (informe TALIS 2013) que el 37,9% de los profesores de educación secundaria inferior manifiesta una necesidad entre moderada y alta de desarrollo profesional en esta área, y que solo el 13,3% había realizado actividades de formación en este campo en los 12 meses anteriores al informe ⁽⁷⁾.

⁽⁷⁾ Véase el gráfico 3.12 en Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b.

Gráfico D6: Cualificaciones exigidas/recomendadas a nivel central para trabajar con alumnos de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización en educación primaria y/o secundaria general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Cualificaciones adicionales exigidas/recomendadas	
BE fr	Cualificaciones para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera.
DK	Cualificaciones para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera.
FR	En el caso del profesorado de educación primaria, cualificaciones para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera.
IT	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificaciones para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera. - Participación en el desarrollo profesional continuo en el ámbito intercultural.
CY	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de educación primaria: participación en cursos de formación sobre enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera. - Profesorado de educación secundaria: <ul style="list-style-type: none"> - Cualificaciones en filología griega; - experiencia en la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera; y - participación en seminarios sobre educación intercultural.
HU	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificaciones para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera; o - solo para el profesorado de lengua y literatura húngara: acreditación específica de haber participado en cursos de formación para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera (equivalente a 90 horas de formación).
CH	Participación en actividades de desarrollo profesional continuo sobre temas como la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera.
LI	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificaciones para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera (60 ECTS); o - cualificaciones en clases de recuperación (60 ECTS).
RS	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en actividades de desarrollo profesional continuo sobre enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera (20 horas); y - superación de un examen específico sobre la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera.

Nota aclaratoria

Este gráfico se centra en las recomendaciones/exigencias dirigidas al profesorado que trabaja con alumnos de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización. Puede tratarse de profesorado generalista o de profesorado especialista que imparte la lengua de escolarización, lenguas extranjeras o cualquier otra materia del currículo. Los profesores con una función específica (por ejemplo, los profesores de apoyo lingüístico o los profesores que imparten las clases en la lengua materia) no aparecen en el gráfico.

Las definiciones de "niños de origen inmigrante" y "lengua de escolarización" figuran en el Glosario.



Las administraciones educativas de nivel superior pueden establecer requisitos o recomendaciones específicas para los profesores que trabajan con alumnos de origen inmigrante a fin de garantizar que estén adecuadamente preparados para la enseñanza en entornos multiculturales y multilingües y ofrezcan así un apoyo óptimo a estos alumnos. Sin embargo, tal como se observa en el gráfico D6, en tres de cada cuatro países los profesores que trabajan con alumnos de origen inmigrante solamente necesitan titulaciones ordinarias para realizar el trabajo, sin requisitos o recomendaciones adicionales. No se contempla aquí el profesorado que cumple una función específica (profesores de apoyo o aquellos que enseñan en la lengua materna de los alumnos). Para más información sobre los métodos de integración de los alumnos de origen inmigrante en los sistemas educativos, véase el capítulo E, sección III.

En dos países, el papel que desempeñan los profesores como facilitadores en el proceso de integración de los alumnos de origen inmigrante se ha incorporado a la formación inicial del profesorado y forma parte del currículo obligatorio de todos los futuros profesores. En Dinamarca, aquellos que desean trabajar como profesores deben aprender a enseñar a alumnos bilingües en el contexto de un aula con diversidad lingüística. En Austria, el Centro para la Interculturalidad, la Inmigración y el Multilingüismo promueve estos temas, en nombre del Ministerio de Educación, como parte de la formación de los profesores. "Competencias sobre diversidad y género" se define como una de las seis competencias que deben adquirirse durante la formación inicial del profesorado y engloba temas obligatorios como el "origen inmigrante", "el alemán como lengua de discurso educativo" y "el alemán como segunda lengua". Además, el Ministerio de Educación austriaco ha recomendado recientemente la participación en un curso sobre "Diversidad de las lenguas/multilingüismo/educación intercultural" dentro del marco del desarrollo profesional continuo.

Solo nueve sistemas educativos plantean recomendaciones o exigencias a los profesores que trabajan con alumnos de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización. Habitualmente tienen que ver con la enseñanza de la lengua de escolarización. En siete sistemas educativos se contempla la existencia de cualificaciones específicas para la enseñanza de la lengua de escolarización como lengua extranjera (Comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca, Francia –solo en educación primaria–, Italia, Chipre, Hungría y Liechtenstein). En tres se prevé la participación en actividades de desarrollo profesional continuo (Chipre, Suiza y Serbia).

Todos estos requisitos o recomendaciones están relacionados con la dimensión lingüística. Solamente las recomendaciones de nivel central de Italia o Chipre toman en consideración la dimensión intercultural de la enseñanza.

Algunos países también han desarrollado recursos específicos de apoyo a los profesores que trabajan con alumnos de origen inmigrante que no hablan la lengua de escolarización. Por ejemplo, la Comunidad germanófona de Bélgica y Austria han creado portales web específicamente dedicados a la enseñanza del alemán como lengua extranjera, ofreciendo material didáctico y sugerencias para la gestión de la diversidad cultural y lingüística ⁽⁸⁾. Irlanda ofrece orientación sobre la enseñanza y evaluación del inglés como segunda lengua en educación primaria ⁽⁹⁾. El gobierno de Estonia ha creado el Centro Curricular y Metodológico de la Fundación Innove para coordinar actividades de desarrollo permanente del aprendizaje e implementar proyectos relevantes. Uno de los cometidos de esta institución es ofrecer orientación, asesoramiento metodológico, materiales didácticos y formación sobre el aprendizaje intercultural y la enseñanza de alumnos que no hablan la lengua de escolarización.

⁽⁸⁾ Véase www.daz-dq.be, www.sprich-mit-mir.at y <http://www.schule-mehrsprachig.at>.

⁽⁹⁾ Véase http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Inclusion/English_as_an_Additional_Language/.

SECCIÓN II – MOVILIDAD TRANSNACIONAL

En sus conclusiones de 12 de mayo de 2009, el Consejo de la Unión Europea resaltó la necesidad de ampliar gradualmente la movilidad entre países, especialmente para los docentes, 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 ⁽¹⁰⁾. Esta sección aborda la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras, para quienes salir de su país es especialmente importante a fin de mejorar su competencia lingüística y llegar a conocer bien la cultura de los países donde se hablan las lenguas que imparten. La movilidad entre países es sin duda un factor importante a la hora de proporcionar a los profesores las destrezas y competencias necesarias para desarrollar el multilingüismo de los alumnos.

El objeto de estudio es la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras con fines profesionales. Un indicador muestra si las administraciones educativas de nivel superior recomiendan que los futuros profesores de lenguas extranjeras pasen un tiempo en el país de la lengua que pretenden impartir durante su formación inicial. También se analizan los planes de financiación organizados a nivel central para apoyar la movilidad de estos profesores. Varios indicadores, centrados específicamente en el profesorado de educación secundaria inferior, ofrecen datos estadísticos sobre la movilidad entre países, mostrando la proporción de profesores de lenguas extranjeras que han viajado al extranjero al menos una vez con fines profesionales y los motivos de su desplazamiento, y estudiando asimismo si han disfrutado para ello de algún tipo de apoyo financiero. Estas estadísticas han sido tomadas del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE, TALIS 2013 (véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*).

El informe TALIS 2013 estudia el profesorado de educación secundaria inferior. Solo 19 de los sistemas educativos europeos analizados en el presente estudio participaron en la sección del informe dedicada a la movilidad transnacional del profesorado. A fin de simplificar los gráficos basados en los datos de TALIS, se han omitido los sistemas educativos que no participaron en el informe.

Por movilidad transnacional se entiende el desplazamiento físico de los profesores a un país distinto al de residencia con fines profesionales o relacionados con su trabajo, ya sea durante la formación inicial de profesorado (FIP) o como profesores en activo. El concepto no incluye los viajes realizados al extranjero con fines no profesionales o de vacaciones. Además, el cuestionario para profesores de TALIS 2013 restringe esta definición a periodos de "una semana o más [pasada en] instituciones educativas o centros escolares" y no toma en consideración los viajes realizados al extranjero para asistir a conferencias o talleres.

⁽¹⁰⁾ Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET2020"), OJ C 119, 28.05.2009, p. 3.

RARA VEZ SE EXIGE A LOS FUTUROS PROFESORES DE LENGUAS QUE REALICEN UN PERIODO DE FORMACIÓN EN EL PAÍS CUYA LENGUA VAN A ENSEÑAR

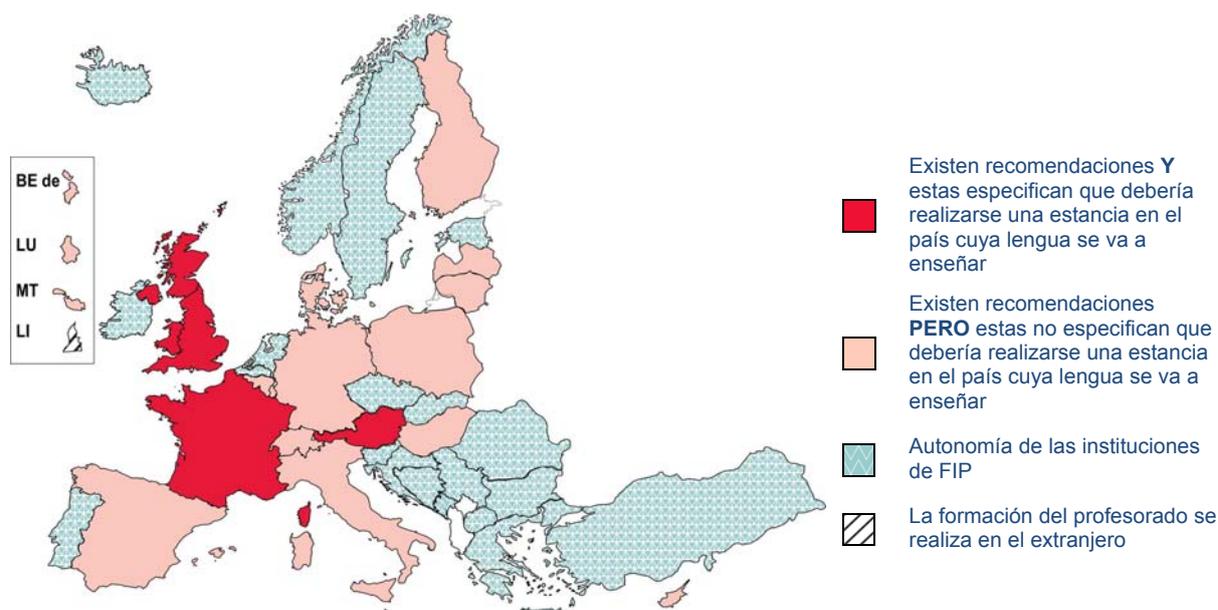
Pasar un tiempo en el país cuya lengua se va a enseñar durante la formación inicial parece especialmente importante para los futuros profesores de lengua extranjera, puesto que puede ayudarles a mejorar considerablemente sus conocimientos de la lengua y ofrecerles una experiencia de primera mano de la cultura del país. Es, por tanto, interesante observar si las administraciones educativas de nivel superior recomiendan la movilidad transnacional a los futuros profesores de lenguas extranjeras como forma de mejorar la calidad de la enseñanza.

La formación inicial del profesorado se define en este informe como el periodo completo de estudio y formación durante el cual los futuros profesores asisten a cursos académicos orientados al estudio de materias concretas y realizan formación profesional –ya sea consecutiva o simultáneamente– para adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para su labor. Este periodo finaliza una vez que el profesor obtiene su correspondiente titulación.

En la mitad de los sistemas educativos, la administración educativa de nivel superior no ofrece a nivel central recomendaciones relativas a la formación inicial de los futuros profesores de lenguas extranjeras, dejando libertad a las instituciones de formación para que organicen esta como deseen.

En la otra mitad existen recomendaciones de nivel central sobre el contenido de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. Estas recomendaciones cubren aspectos diversos, como la organización de cursos teóricos sobre enseñanza de lenguas extranjeras, periodos de prácticas en centros educativos extranjeros o estancias en el país donde se habla la lengua en cuestión.

Gráfico D7: Existencia de recomendaciones a nivel central sobre el contenido de la FIP y sobre estancias de los futuros profesores de lenguas extranjeras en el país cuya lengua van a enseñar, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

La definición de "formación inicial del profesorado" figura en el Glosario.



PROFESORADO

Cuando existen recomendaciones sobre el contenido de los programas de formación inicial del profesorado para al menos una categoría de profesores de lenguas extranjeras (generalistas, especialistas o semiespecialistas) o una etapa educativa, el país se ha clasificado dentro de la categoría "Existen recomendaciones **Y** estas especifican que debería realizarse una estancia en el país cuya lengua se va a enseñar" o la categoría "Existen recomendaciones **PERO** estas no especifican que debería realizarse una estancia en el país cuya lengua se va a enseñar"

La realización de un periodo de formación en un país o región extranjera donde se habla la lengua que se va a impartir (lengua extranjera) puede referirse a la estancia en centros escolares (como profesores auxiliares), en una universidad (realizando un curso), o a prácticas en empresas. La finalidad es proporcionar a los futuros profesores un contacto directo con la lengua que van a enseñar y con la cultura del país en cuestión.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): El gráfico solo incluye la formación inicial del profesorado de CINE 1, puesto que la Comunidad no organiza FIP para profesores de CINE 2 y 3.

Irlanda: Para poder inscribirse en el Consejo de Enseñanza (requisito para enseñar en centros públicos), los futuros profesores de lenguas extranjeras de CINE 2 y CINE 3 general tienen que pasar al menos tres meses en el país de la lengua extranjera correspondiente.

Tal como muestra el gráfico D7, entre los países que ofrecen alguna recomendación sobre el contenido de la formación inicial, solo tres recomiendan específicamente que los futuros profesores de lengua extranjera, particularmente los especialistas, realicen una estancia en el país cuya lengua pretenden enseñar antes de obtener su titulación. En Francia se recomienda que los profesores especialistas en lenguas extranjeras pasen un tiempo en el país correspondiente, pero no se especifica la duración de la estancia. En Austria, la recomendación es que ese tiempo sea de un semestre. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte), para acceder a un curso de posgrado de formación del profesorado es necesario poseer un título de grado en lenguas, lo cual incluye una estancia de un año en el extranjero. En Escocia, uno de los requisitos de la formación profesional es que los futuros profesores de lenguas extranjeras pasen al menos seis meses en un país en el que se habla su primera lengua extranjera y tres en uno donde se habla su segunda lengua extranjera.

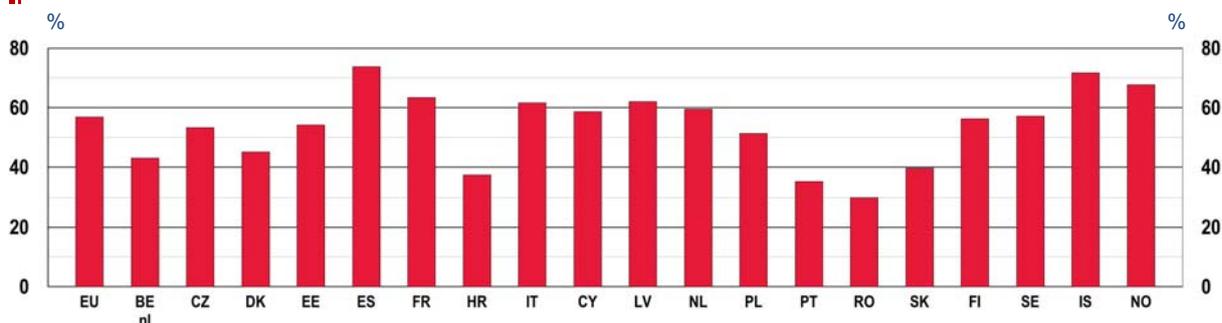
En Irlanda, las instituciones que imparten la formación tienen libertad para decidir el contenido de la formación inicial del profesorado que ofrecen a los profesores de lenguas extranjeras, que tienen, no obstante, que inscribirse en el Consejo de Enseñanza (lo cual les habilita para dar clases en centros públicos). Para inscribirse, los futuros profesores de lenguas extranjeras de educación secundaria inferior y superior general deben pasar al menos tres meses en el país de la lengua correspondiente.

MÁS DE LA MITAD DE LOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS HAN ESTADO EN EL EXTRANJERO CON FINES PROFESIONALES

En el gráfico anterior se han examinado las recomendaciones realizadas a nivel central sobre la FIP en relación con la movilidad transnacional de los futuros profesores de lenguas extranjeras, observándose que son pocos los países que han realizado recomendaciones en este terreno. Sin embargo, el informe TALIS 2013 profundiza en las prácticas reales y ofrece datos sobre la proporción de profesores de lengua extranjera que han realizado estancias en el extranjero con fines profesionales.

El cuestionario para profesores de TALIS 2013 introdujo la cuestión de los desplazamientos del profesorado a países extranjeros con fines profesionales de la siguiente forma: "¿Ha estado en el extranjero por motivos profesionales a lo largo de su trayectoria como docente o durante su formación?" Por tanto, del informe TALIS no se pueden extraer conclusiones sobre la frecuencia de los viajes al extranjero realizados por los profesores con fines profesionales o para conocer si dichos viajes se han producido recientemente.

Gráfico D8: Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero con fines profesionales, 2013



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013.

Nota aclaratoria

Los valores que aparecen en el gráfico son una estimación basada en los resultados de la encuesta. En el Anexo 3 figuran los datos exactos y los errores estándar de las estimaciones. Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

En los países participantes, como promedio, más de la mitad de los profesores de lenguas extranjeras han estado en el extranjero al menos una vez por motivos profesionales (56,9%), frente al 19,6% (0,35) en el caso de los profesores de otras asignaturas. En España e Islandia, este porcentaje se eleva hasta el 70%. Lógicamente, los profesores de lenguas extranjeras necesitan aprender y practicar la lengua que enseñan, además de experimentar de forma directa la vida en uno de los países en que se habla a fin de obtener un conocimiento cultural más profundo que transmitir a sus alumnos. Para estos profesores, más que para los de otras asignaturas, la movilidad transnacional parece una necesidad profesional.

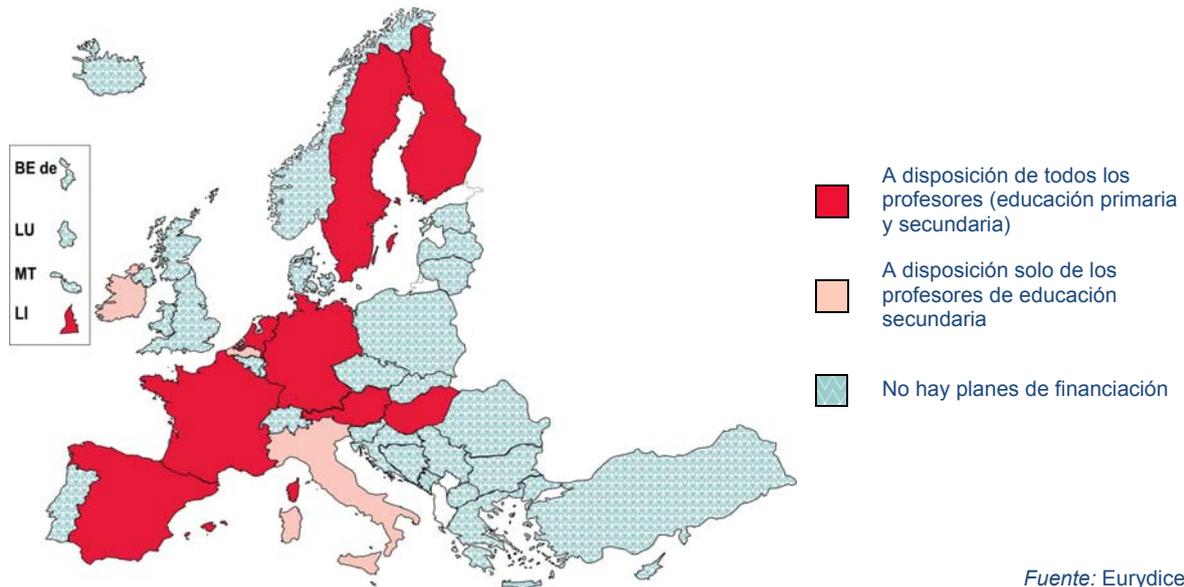
Sin embargo, la parte negativa es que más del 40% de los profesores de lenguas extranjeras modernas encuestados en los países participantes nunca han estado en el extranjero por motivos profesionales, un dato que tiene posibles consecuencias en la calidad de la enseñanza. Menos del 40% de los profesores de lenguas extranjeras de Croacia, Portugal, Rumanía y Eslovaquia han viajado al extranjero con fines relacionados con su profesión.

En un número limitado de países, esta situación puede atribuirse en parte a la posición de la lengua extranjera en cuestión. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, el francés se considera una lengua extranjera, aunque se trate de una lengua estatal (véase el gráfico A1). Esto significa que los profesores de francés de la Comunidad flamenca pueden practicar sus habilidades lingüísticas en su propio país.

EXISTEN PLANES NACIONALES DE FINANCIACIÓN DE LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS PRINCIPALMENTE EN LOS PAÍSES DE EUROPA OCCIDENTAL

Algunos países cuentan con planes centrales de apoyo a la movilidad transnacional de sus profesores de lenguas extranjeras. El objetivo de estos planes de financiación es apoyar a aquellos profesores que deseen pasar un tiempo en el extranjero por motivos profesionales. Pueden destinarse a todos los docentes, con independencia de la asignatura que impartan, o dirigirse específicamente al profesorado de lenguas extranjeras.

Gráfico D9: Planes de financiación organizados a nivel central para apoyar la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general, 2015/16



Nota aclaratoria (gráfico D9)

La definición de "**movilidad transnacional**" figura en el Glosario.

Los planes de financiación pueden destinarse a los profesores de todas las asignaturas o dirigirse específicamente a los que imparten lenguas extranjeras.

No se han contemplado en el gráfico los profesores que se trasladan al extranjero para enseñar en un centro educativo nacional o en el contexto de un programa educativo binacional.

No se han tomado en consideración los planes de financiación internacionales, como el Programa Erasmus+.

Existen planes de financiación de la movilidad transnacional de los profesores con fines profesionales en una docena de sistemas educativos, principalmente en Europa occidental. Estos planes se organizan habitualmente como acuerdos bilaterales y se encuentran a disposición de todos los profesores de lengua extranjera, independientemente del nivel educativo en el que trabajen, excepto en la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda e Italia, donde solamente van dirigidos al profesorado de secundaria.

Los planes de financiación de la movilidad transnacional pueden apoyar el desarrollo de destrezas pedagógicas, lingüísticas y/o culturales en el contexto de actividades de desarrollo profesional continuo, ayudas lingüísticas y programas de intercambio. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, los profesores de francés pueden participar en un curso de formación de dos semanas en Francia y los profesores de alemán, en un curso de una semana en Alemania. En España, el programa de Estancias Profesionales ayuda a los profesores de primaria y secundaria, con independencia de la asignatura que impartan, a pasar dos semanas en el extranjero como observadores en centros escolares. En Francia, el profesorado puede participar en actividades de desarrollo lingüístico, pedagógico y cultural en el extranjero. Además, puede beneficiarse de diferentes programas que permiten intercambiar el puesto con un profesor de otro país durante un curso académico completo. Esto incluye un programa de cooperación con Alemania, intercambios con Norteamérica (especialmente el programa Codofil) e intercambios a escala mundial (a través del programa Jules Verne). En Austria, los profesores pueden pasar un año académico en el extranjero en virtud de un plan de ayuda lingüística. En Irlanda, pueden visitar durante dos semanas un centro



de educación secundaria francés o pasar un trimestre en un centro de secundaria alemán. En Suecia, el programa Atlas Conference tiene por objeto facilitar la participación de los profesores en conferencias celebradas en el extranjero.

Algunos países también organizan programas específicos para profesores de lenguas extranjeras que trabajan en otros países como forma de promover el aprendizaje de su lengua nacional en el extranjero. Por ejemplo, la iniciativa alemana "Los centros escolares: Socios para el futuro" (*Schulen: Partner der Zukunft*) permite que los profesores de alemán que trabajan en el extranjero participen en actividades de desarrollo profesional continuo y en programas de observación de actividades profesionales en la propia Alemania.

El gráfico D9 muestra en qué lugares existen este tipo de programas; no obstante, no se dispone de información acerca de los presupuestos ni del número de profesores que se benefician de ellos cada año. Por ejemplo, la Comunidad flamenca de Bélgica presenta uno de los porcentajes más bajos de profesores de lengua extranjera de educación secundaria que viajan al extranjero con fines profesionales (véase el gráfico D8), pese a la existencia de programas centrales de apoyo a la movilidad transnacional.

Las tres Comunidades de Bélgica, cada una con una lengua de escolarización diferente (francés, neerlandés y alemán), firmaron en marzo de 2015 un acuerdo para promover las oportunidades de los profesores de lenguas extranjeras de cada Comunidad de enseñar en una de las otras dos Comunidades durante un periodo de al menos un año. Aunque no sea transnacional en sí misma, también merece atención esta iniciativa, cuyo objetivo es ofertar clases con profesores nativos.

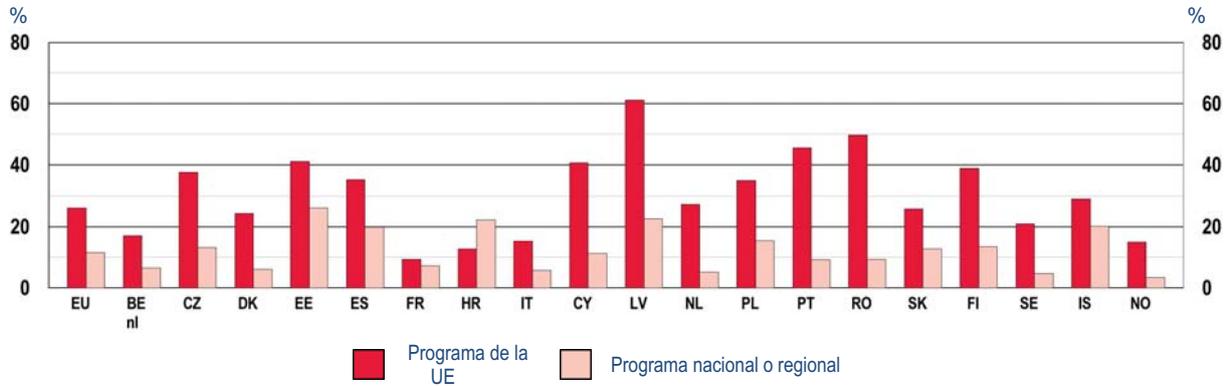
LOS PROGRAMAS DE LA UE DESEMPEÑAN UN PAPEL IMPORTANTE EN LA MOVILIDAD TRANSNACIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

En el gráfico D10 se observa el porcentaje de profesores de lenguas extranjeras de educación secundaria inferior que, en el informe TALIS 2013, indicaron haber viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo, bien de un programa de la UE (como el programa educativo Erasmus+, antiguamente Sócrates II), bien de un programa nacional o regional.

En los países participantes, la proporción de profesores de lenguas extranjeras que se beneficiaron de financiación de la UE duplica con creces, por término medio, la de aquellos que recurrieron a un programa nacional o regional. En casi todos los países participantes en la encuesta, el porcentaje de profesores que se benefició de financiación de la UE es superior, llegando a ser cuatro veces mayor en Dinamarca, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Suecia y Noruega. Solo en Croacia declaró una proporción superior de profesores haber viajado al extranjero con el apoyo de financiación nacional o regional. Sin embargo, en este país, el menor impacto de la financiación de la UE en la movilidad transnacional del profesorado de lenguas extranjeras puede explicarse por la reciente incorporación de Croacia a los programas de movilidad de la UE (2013).



Gráfico D10: Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad transnacional, 2013



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013.

Nota aclaratoria

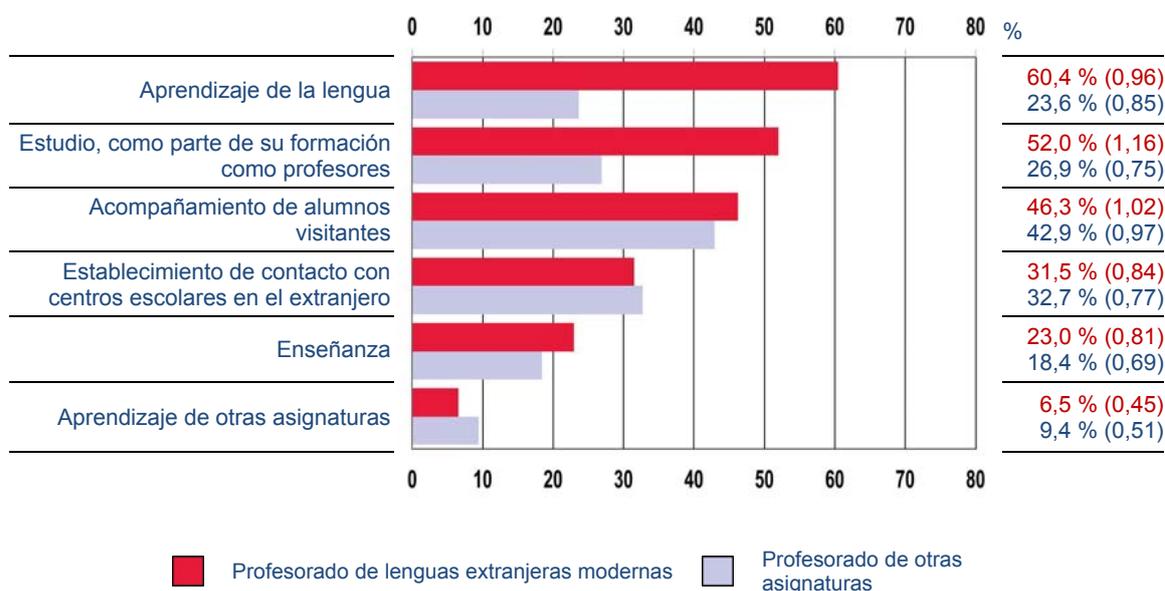
Los valores que aparecen en el gráfico son una estimación basada en los resultados de la encuesta. En el Anexo 3 figuran los datos exactos y los errores estándar de las estimaciones. Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

MÁS DE UNO DE CADA DOS PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS VIAJAN AL EXTRANJERO A APRENDER EL IDIOMA COMO PARTE DE SU FORMACIÓN INICIAL

En el informe TALIS 2013 se solicitó a los profesores de secundaria inferior que indicaran los motivos de sus desplazamientos al extranjero con fines profesionales en el transcurso de su trayectoria como profesores o durante su periodo de formación. Los motivos indicados fueron más de uno.

En los países participantes, por término medio, el principal motivo indicado por los profesores de lenguas para viajar al extranjero fue el aprendizaje de la lengua. De hecho, una de las formas más eficaces de mejorar el dominio de la lengua que se estudia es visitar uno de los países en que se habla. Por tanto, este motivo concreto de la movilidad transnacional está estrechamente relacionado con el trabajo. En consecuencia, el desplazamiento a otros países es mucho más habitual entre los profesores de lenguas extranjeras (60,4%) que entre los de otras asignaturas (23,6%). En Italia, más del 80% del profesorado de lenguas extranjeras indicó esta como la razón de sus desplazamientos. En el otro extremo de la escala se sitúan Chipre, Letonia, Rumanía e Islandia, donde menos del 35% adujo este motivo.

Gráfico D11: Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero con fines profesionales, por motivo del desplazamiento, en el conjunto de la UE, 2013



Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013.

Nota aclaratoria

Los motivos del desplazamiento al extranjero se presentan en orden decreciente correspondiente al porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas.

En el Anexo 3 figuran los datos de cada país (solo profesorado de lenguas extranjeras modernas). Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*

Por término medio, uno de cada dos profesores de lenguas extranjeras de los países participantes ha estudiado en el extranjero como parte de su formación. Aunque solo algunos países ofrecen recomendaciones sobre esta cuestión (véase el gráfico D7), parece que una proporción relativamente alta de los futuros profesores de lenguas extranjeras consideran la estancia en otro país parte importante de su formación. Sin embargo, sigue habiendo espacio para la mejora: uno de cada dos profesores de lenguas extranjeras no aprovechó o no tuvo la oportunidad de pasar parte de su formación inicial en el extranjero. En torno al 65% de los profesores de lenguas extranjeras se ha desplazado a otro país a estudiar como parte de su formación en Italia, pero menos del 30% lo ha hecho en Croacia e Islandia. La proporción de profesores de lenguas extranjeras que estudia en el extranjero como parte de su formación (52,2%) duplica la del profesorado de otras asignaturas (26,9%).

Dar clases en el extranjero no es tan común entre los profesores de lenguas extranjeras (23,0%) como aprender la lengua, aunque sí es ligeramente más habitual que entre los profesores de otras asignaturas (18,4%). Más del 35% del profesorado de lenguas extranjeras de Francia y Rumanía ha impartido clases en el extranjero, porcentaje que cae por debajo del 10% en el caso de Croacia.

El profesorado también desempeña un papel en el apoyo a la movilidad real y virtual de los alumnos. El personal docente puede acompañar a los alumnos en sus viajes al extranjero y establecer también las bases para la futura cooperación entre centros escolares, por ejemplo, a través de la elaboración de programas de movilidad transnacional o el desarrollo de proyectos comunes en que los intercambios entre alumnos reciben el apoyo de las nuevas tecnologías. El porcentaje de profesores de lengua extranjera que ya ha acompañado a alumnos visitantes es del 46,3% como promedio en los países participantes, cifra que supera ligeramente la de profesores de otras asignaturas (42,9%). Sin embargo, el porcentaje de docentes que ha viajado al extranjero para establecer contacto con centros escolares es similar en ambos casos (31,5% y 32,7%, respectivamente).

PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN I – TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

Esta primera sección ofrece información sobre el tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias impartidas durante la educación obligatoria a tiempo completo. Conjuntamente con el capítulo B, y la sección I en particular, ayuda a elaborar una imagen integral de la posición que ocupan las lenguas extranjeras en el currículo.

La sección se inicia con información detallada del tiempo dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias por curso y país, para analizar posteriormente los cambios que se han producido en el tiempo de instrucción entre 2010/11 y 2015/16. A continuación se estudia la relación entre el tiempo de instrucción dedicado a la primera lengua extranjera y el número de años en que se imparte y, posteriormente, se realiza una comparación del tiempo dedicado a la primera y la segunda lengua extranjera. El quinto y último indicador de esta sección ofrece datos sobre el peso que tienen las lenguas extranjeras en el currículo, mostrando la proporción de tiempo de instrucción que se otorga a las lenguas extranjeras frente al tiempo de instrucción total.

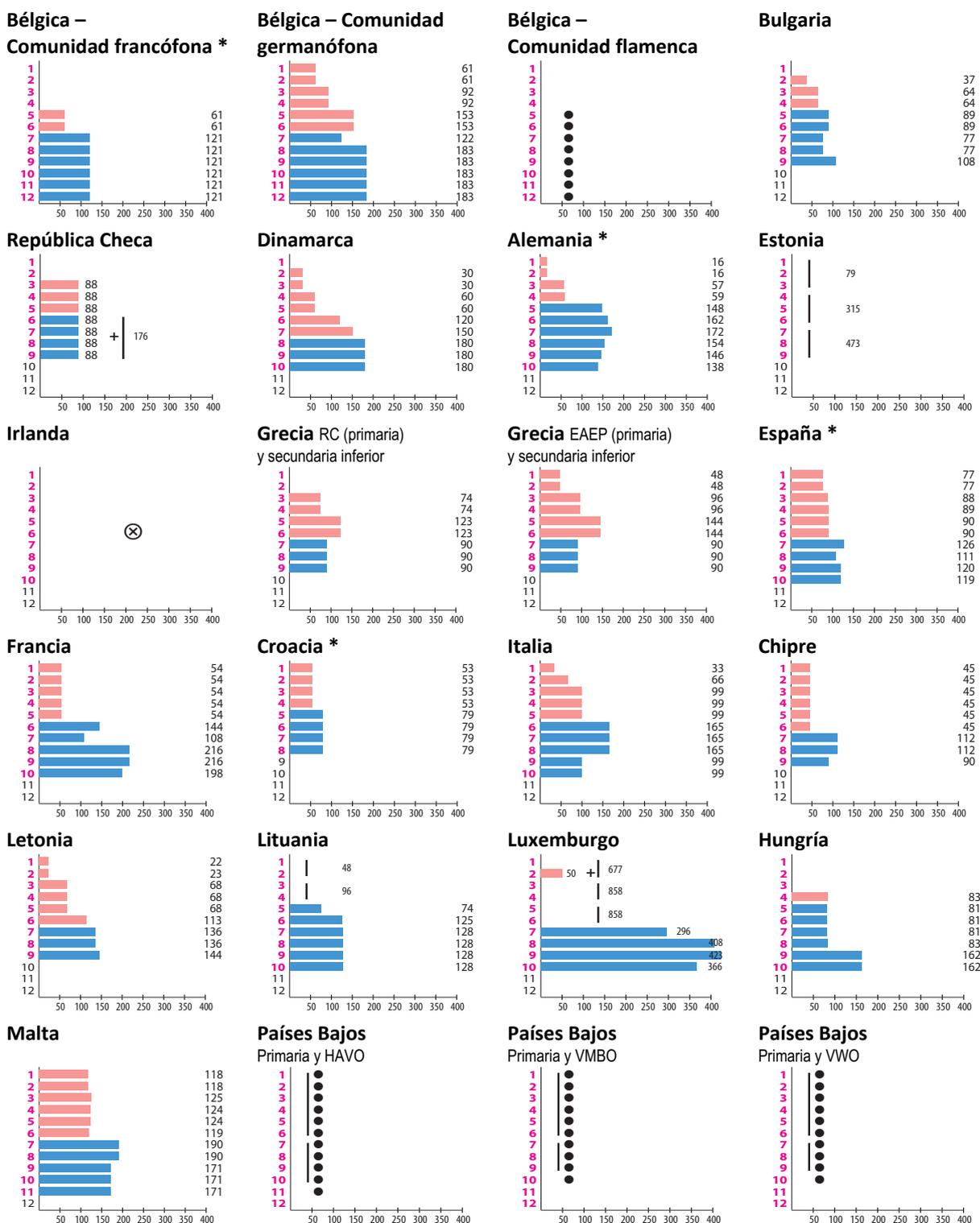
EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, EL INICIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPONE UN AUMENTO DEL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN DEDICADO A LAS LENGUAS EXTRANJERAS

En la mayor parte de los países europeos, las administraciones educativas de nivel superior realizan recomendaciones sobre el tiempo de instrucción en relación con los cursos de educación obligatoria a tiempo completo en que la enseñanza de lenguas extranjeras se ofrece en forma de asignaturas obligatorias.

El número de horas lectivas es inferior en educación primaria durante los dos primeros años de enseñanza de lenguas extranjeras en la inmensa mayoría de los países, situándose entre 30 y 60 horas anuales en la mayor parte de los casos. Los alumnos de Alemania y Rumanía tienen el número más bajo de horas anuales (16 y 20, respectivamente), mientras que en el extremo opuesto aparece Malta (118), seguida de un grupo de tres países que también tienen un número alto de horas: la República Checa (88), Eslovaquia (86) y Hungría (83). Sin embargo, en algunos países la situación cambia considerablemente en los siguientes años de escolarización: en la Comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca, Grecia (EAEP) y Liechtenstein, las horas lectivas se duplican, mientras que, en Alemania y Letonia, llegan a triplicarse.

En Luxemburgo y, en menor medida, en Malta y Bélgica (Comunidad germanófona), el aprendizaje de una lengua extranjera comienza muy temprano y con un número muy alto de horas lectivas. En estos países, la primera lengua extranjera que aprenden los alumnos se convierte rápidamente en una lengua de instrucción. Por tanto, necesitan adquirir un alto grado de destrezas lingüísticas de forma muy rápida para aprender con eficacia materias no lingüísticas empleando esa lengua. En Luxemburgo, la segunda lengua extranjera (el francés), que se introduce en el segundo curso, también se convierte en lengua de instrucción en secundaria.

Gráfico E1: Tiempo de instrucción anual mínimo recomendado para las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, por curso, en educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16



Educación general obligatoria a tiempo completo: ■ Primaria ■ Secundaria n Cursos

⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias

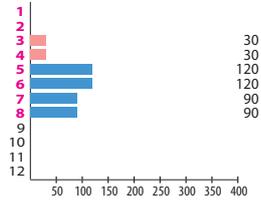
|| x Número de horas distribuido entre diversos cursos escolares

● Asignación horaria flexible

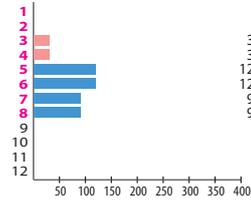
* Solo una lengua extranjera como asignatura obligatoria

Fuente: Eurydice.

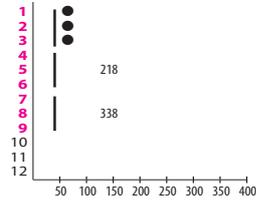
Austria *Volksschule y AHS (Realgymnasium)*



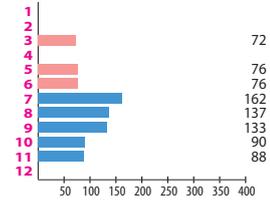
Austria *Volksschule y Neue Mittelschule (NMS)*



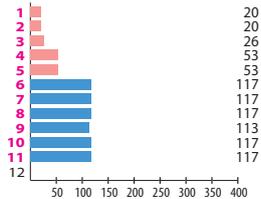
Polonia



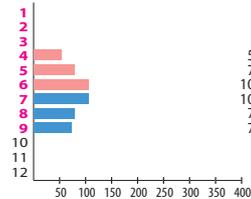
Portugal



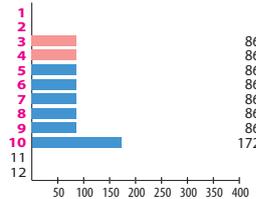
Rumanía



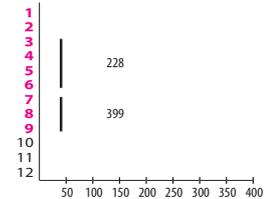
Eslovenia *



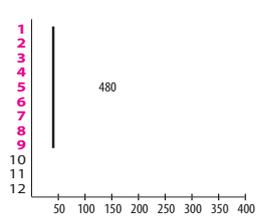
Eslovaquia



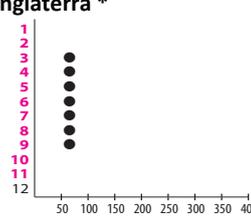
Finlandia



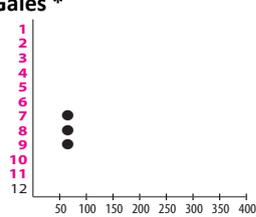
Suecia*



Reino Unido – Inglaterra *



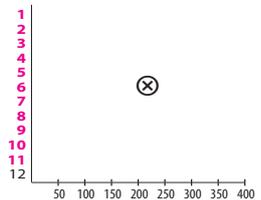
Reino Unido – Gales *



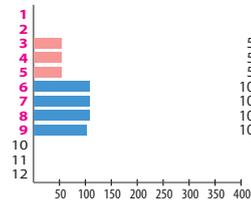
Reino Unido – Irlanda del Norte*



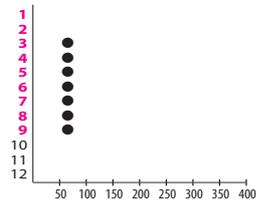
Reino Unido – Escocia



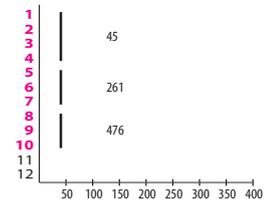
Bosnia y Herzegovina



Suiza

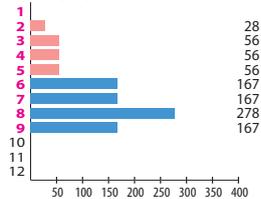


Islandia



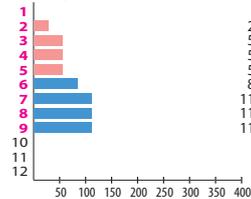
Liechtenstein

Primaria y *Gymnasium*



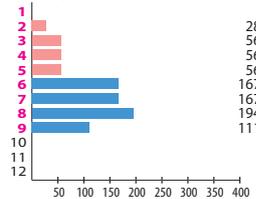
Liechtenstein *

Primaria y *Oberschule*

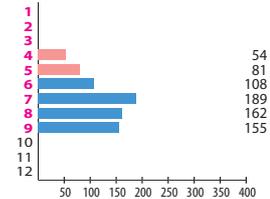


Liechtenstein

Primaria y *Realschule*

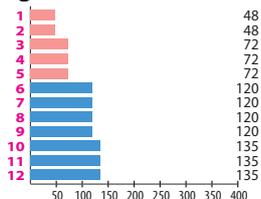


Montenegro

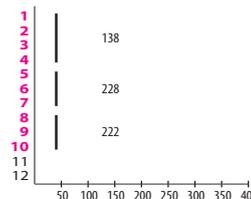


Antigua República

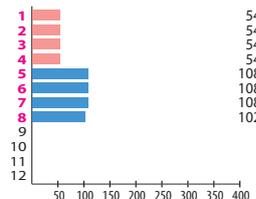
Yugoslava de Macedonia



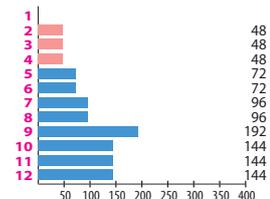
Noruega*



Serbia



Turquía



Educación general obligatoria a tiempo completo:



Primaria



Secundaria

n Cursos

⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias



x Número de horas distribuido entre diversos cursos escolares



Asignación horaria flexible



* Solo una lengua extranjera como asignatura obligatoria

Nota aclaratoria (gráfico E1)

El eje horizontal muestra el número de horas (60 minutos) por curso escolar. El eje vertical muestra los cursos de educación general obligatoria a tiempo completo.

Los países con asterisco son aquellos en los que todos los alumnos aprenden solo una lengua extranjera como asignatura obligatoria en educación obligatoria a tiempo completo (para más información, véanse el gráfico B1 y el Anexo 1).

Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Alemania: Los datos representan el tiempo de instrucción medio ponderado de las lenguas extranjeras como asignaturas del currículo básico obligatorio, calculado por la Secretaría de los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* a partir del número de alumnos matriculados en los diferentes tipos de centros.

Irlanda: Todos los alumnos estudian irlandés e inglés, ninguna de las cuales se considera una lengua extranjera.

Grecia: Hay dos tipos de centros públicos de educación primaria (cursos 1-6) en Grecia: aquellos que aplican el Currículo Regular (RC; 47% de los alumnos) y aquellos que aplican el Currículo Unificado Revisado (EAEP; 53%). Ambos tipos dejarán de existir en 2016/17 y serán sustituidos por el Tipo Único de Escuelas Primarias a Tiempo Completo.

España: Los datos se basan en normativas nacionales y regionales aplicables al currículo y calendario escolar (año de referencia: 2015/16). Para calcular los promedios ponderados se han utilizado estadísticas sobre el número de alumnos por curso y por Comunidad Autónoma proporcionadas por la oficina de estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (año de referencia: 2013/2014).

Hungría: Los datos solamente hacen referencia al *Gimnázium*.

Austria: El aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio desde el inicio de la educación primaria. Sin embargo, en los dos primeros años se imparten a través de la metodología AICLE, dedicándose a este fin 27 horas lectivas anuales. Los alumnos pueden elegir entre diferentes programas de estudio en el curso 9 para completar la educación obligatoria. Este es el curso en que se introduce la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria. Ante la imposibilidad de presentar todos estos programas, no se han incluido datos relativos a este curso en particular.

Polonia: En los cursos 1-3, si es un profesor generalista quien imparte lengua extranjera, el tiempo dedicado a esta enseñanza puede distribuirse libremente. No obstante, si es un profesor especialista, la normativa específica que el tiempo mínimo de instrucción será de 143 horas, pudiendo repartirse de forma flexible entre los tres cursos. En los cursos 7-9, la normativa prevé que habrá de dedicarse un número total de 338 horas a las dos lenguas extranjeras, dejando la distribución entre las lenguas a criterio de los centros escolares.

Eslovaquia: Los datos representan el tiempo de instrucción de lenguas extranjeras previsto por el Nuevo Programa Educativo Estatal, cuya plena implantación está prevista en 2019/20.

Suiza: Con la excepción de un número mínimo de clases de educación física, no existe un tiempo de instrucción normalizado definido a nivel nacional. El tiempo de instrucción lo determinan los 26 cantones a nivel regional.

Liechtenstein: El estudio de lenguas extranjeras es obligatorio desde el inicio de la educación primaria. No obstante, en el primer curso las lenguas extranjeras se enseñan a través del modelo AICLE.

En todos los países donde los alumnos solo tienen una lengua extranjera obligatoria durante la educación obligatoria a tiempo completo (véase el gráfico B1), el número de horas lectivas se incrementa a medida que los alumnos avanzan de curso. Este incremento es especialmente notable al iniciarse la educación secundaria y es particularmente significativo en Alemania y en Bélgica (Comunidad francófona).

En aquellos países en los que los alumnos estudian dos lenguas extranjeras como materias obligatorias, el tiempo de instrucción se incrementa, y en ocasiones de manera sustancial, con la introducción de la segunda lengua, llegando a duplicarse en Dinamarca, Francia, Chipre, Hungría, Portugal, Rumanía, Bosnia y Herzegovina, Serbia y Turquía. Sin embargo, hay varios países en que se produce una disminución en un momento determinado antes de finalizar la educación obligatoria. Esta disminución, bien es muy pequeña y se produce en el último año de la escolarización obligatoria, bien es más sustancial y afecta a los dos (Italia) o tres (Grecia) últimos cursos. En Portugal, Montenegro y Turquía, la reducción se inicia en el curso inmediatamente posterior a aquel en que se produjo el incremento, para continuar posteriormente decreciendo gradualmente hasta el final de la educación obligatoria en Portugal y Montenegro.

Los alumnos que aprenden dos lenguas extranjeras en cursos específicos no siempre tienen más tiempo de instrucción que aquellos que solo estudian una. Por ejemplo, en el curso 9 se asignan 121 horas anuales a una lengua extranjera en Bélgica (Comunidad francófona), mientras que solo se asignan 90 a dos lenguas en Grecia. Hay distintas variables que influyen sobre la cantidad de tiempo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias: el número de

lenguas que se enseña y si se da más importancia a la primera y/o a la segunda lengua, la edad/curso de inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras y la importancia de las lenguas extranjeras en relación con otras asignaturas del currículo.

Los pocos países en que todos los alumnos tienen que estudiar tres lenguas extranjeras en algún momento de la educación obligatoria a tiempo completo son los que más tiempo dedican anualmente a la enseñanza de lenguas. Este es el caso de Luxemburgo, donde todos los alumnos de 8º curso tienen que aprender alemán, francés e inglés. En Liechtenstein, solo los alumnos del *Gymnasium* están obligados a estudiar tres lenguas.

En media docena de sistemas educativos, los centros escolares disfrutan de cierta autonomía a la hora de decidir acerca de la distribución del tiempo de instrucción de las lenguas extranjeras a lo largo de toda la educación obligatoria. En Estonia, Polonia, Finlandia, Islandia y Noruega se ofrece una recomendación sobre el tiempo de instrucción para cada ciclo educativo, mientras que en Suecia se propone una cifra global para toda la educación obligatoria. Además, en Bélgica (Comunidad flamenca), Países Bajos y el Reino Unido, las recomendaciones oficiales relativas al tiempo de instrucción se aplican al conjunto de todas las materias curriculares; en consecuencia, los centros escolares tienen flexibilidad para decidir cómo desean distribuir el tiempo de enseñanza de las distintas asignaturas en función de sus circunstancias particulares. Además, en unos pocos países, las decisiones sobre el tiempo de instrucción las toman en parte las administraciones de nivel superior y en parte los propios centros escolares en relación con los mismos cursos (República Checa) o con cursos diferentes (Lituania y Luxemburgo). Finalmente, en Suiza no existe un currículo estándar y un tiempo de instrucción definido a nivel nacional, siendo los 26 cantones quienes determinan ambos aspectos a escala regional.

ALLÍ DONDE SE HAN PRODUCIDO CAMBIOS ENTRE 2011 Y 2016, EL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN HA AUMENTADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y DISMINUIDO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El gráfico E2 muestra el número mínimo de horas recomendadas (60 minutos) dedicadas a la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico en educación primaria y educación secundaria general obligatoria a tiempo completo en 2010/11 y 2015/16. Para calcular el curso teórico se ha dividido la carga lectiva total en horas de la educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo por el número de años correspondientes a la duración de cada etapa educativa. Este cálculo elimina cualquier variación derivada de las diferencias en el número de cursos en cada etapa educativa.

Los datos correspondientes a 2015/16 muestran que, pese a esto, la situación sigue variando mucho entre los países en que existen recomendaciones sobre el tiempo de instrucción. En primaria, Bélgica (Comunidad francófona) y Hungría son los únicos países con menos de 30 horas al año (20 y 21 horas, respectivamente). En el otro extremo se sitúan Luxemburgo, Malta y Bélgica (Comunidad germanófona), países en que la primera lengua extranjera aprendida se convierte en la lengua de instrucción. Además de estos tres, Grecia es el único país con más de 90 horas anuales, si bien es cierto que aquí los alumnos comienzan a estudiar su segunda lengua extranjera dos años antes de finalizar la educación primaria.

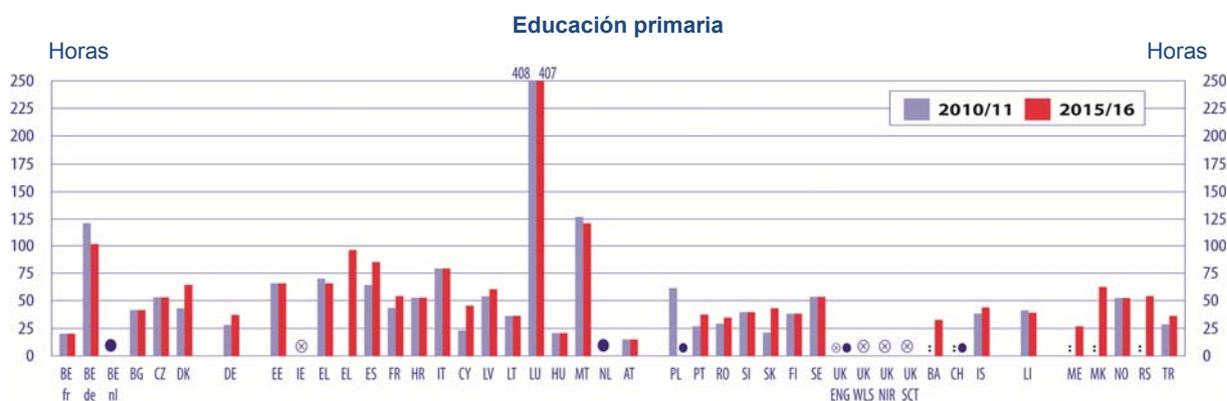
Las diferencias en la edad de inicio del aprendizaje de lenguas extranjeras son responsables en parte de las variaciones que existen en primaria. En Bélgica (Comunidad francófona), por ejemplo, se empieza a estudiar una lengua extranjera como lengua obligatoria a partir del 5º curso (3º en Bruselas

y en las comunas valonas que gozan de estatus lingüístico específico), mientras que, en muchos otros sistemas educativos, esta obligación comienza entre 1º y 3º (véase el gráfico B1). Sin embargo, la diferencia en la edad de inicio no explica todas las variaciones en el tiempo de instrucción. Francia, Italia, Luxemburgo, Rumanía, Liechtenstein, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega y Serbia exigen todos ellos que sus alumnos comiencen a estudiar una lengua extranjera desde el inicio de la educación primaria (es decir, desde los 6 años), lo cual no evita que se observen variaciones sustanciales, particularmente entre Rumanía (34 horas al año) e Italia (79 horas). No obstante, en Noruega, Francia y Serbia la cifra es similar (52, 54 y 54 horas, respectivamente).

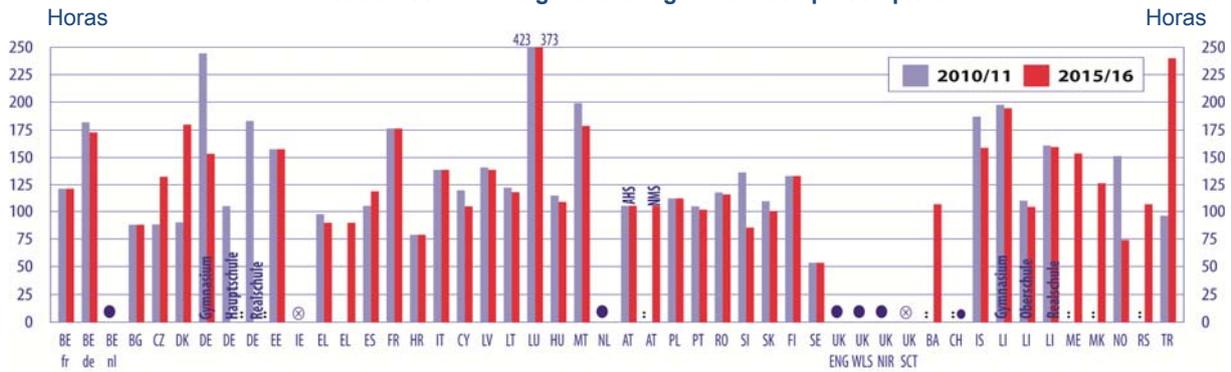
En casi todos los países, los alumnos dedican más tiempo al estudio de lenguas extranjeras en educación secundaria general obligatoria a tiempo completo que en primaria. En educación secundaria general obligatoria a tiempo completo tienen que estudiar una lengua extranjera en todos los cursos y, en algunos países, dos. Los gráficos B2 y B3 indican el número de años durante los cuales son obligatorias estas lenguas. Casi todos los países en los que la cifra es inferior a 100 horas tienen solo una lengua extranjera como asignatura obligatoria. Las excepciones son Bulgaria, donde la segunda lengua adquiere carácter obligatorio para todos los alumnos en el último curso de educación obligatoria a tiempo completo, y Grecia, donde se exige el estudio de dos lenguas durante un número considerable de horas ya antes de finalizar primaria. En el otro extremo, Bélgica (Comunidad francófona), donde solo hay una lengua extranjera como materia obligatoria, tiene un número relativamente alto de horas. Además de en Bélgica (Comunidad germanófona), Luxemburgo y Malta (véase el gráfico E1), el tiempo asignado a las lenguas extranjeras es superior a las 170 horas solamente en Dinamarca, Francia, Liechtenstein (*Gymnasium*) y Turquía.

En aquellos lugares en que se han producido cambios entre 2010/11 y 2015/16 se observan dos tendencias principales. En primer lugar, es claramente visible un incremento del tiempo de instrucción en primaria en un número relativamente alto de países. En segundo, el tiempo de instrucción ha disminuido en secundaria, también en un número sustancial de países. En algunos casos, como Eslovaquia, las variaciones pueden atribuirse a cambios introducidos en las políticas relativas a la segunda lengua extranjera, que se enseña ahora en una etapa posterior. Sin embargo, lo contrario es lo que se observa en Turquía, donde la prolongación de la educación obligatoria a tiempo completo explica por qué se incluye la segunda lengua, que se estudia a partir de los 14 años, contabilizándose en consecuencia el tiempo de instrucción dedicado a la misma.

Gráfico E2: Evolución del número mínimo de horas recomendadas para la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras durante un curso teórico. Educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2010/11, 2015/16



Educación secundaria general obligatoria a tiempo completo



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

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria (gráfico E2)

El gráfico muestra el número mínimo de horas recomendadas (60 minutos) dedicadas a la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, según las recomendaciones mínimas del currículo nacional para cada curso de referencia.

Para calcular el **curso teórico** se ha dividido la carga lectiva total en horas de la educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo por el número de años correspondientes a la duración de cada etapa educativa.

Flexibilidad de asignación horaria: Sistema según el cual los centros tienen libertad para decidir el número de horas curriculares que se asignan a las materias obligatorias. El currículo central (o el establecido en el nivel superior) señala solo las asignaturas que han de impartirse, sin especificar el número de horas lectivas que corresponde a cada una.

Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Horas	Primaria		Secundaria general obligatoria a tiempo completo		Horas	Primaria		Secundaria general obligatoria a tiempo completo	
	2010/11	2015/16	2010/11	2015/16		2010/11	2015/16	2010/11	2015/16
BE fr	20	20	121	121	AT - Volksschule	15	15		
BE de	121	102	182	173	AT - AHS (Realgymnasium)			105	105
BE nl	●	●	●	●	AT - Neue Mittelschule (NMS)			(-)	105
BG	41	41	88	88	PL	61	●	113	113
CZ	53	53	88	132	PT	27	37	105	102
DK	43	64	90	180	RO	30	34	118	116
DE - Grundschule	28	37			SI	39	39	136	85
DE - Gymnasium			244	153	SK	21	43	109	100
DE - Hauptschule			105	:	FI	38	38	133	133
DE - Realschule			183	:	SE	53	53	53	53
EE	66	66	158	158	UK-ENG	⊗	●	●	●
IE	⊗	⊗	⊗	⊗	UK-WLS/NIR	⊗	⊗	●	●
EL (RC)	70	66	98	90	UK-SCT	⊗	⊗	⊗	⊗
EL (EAEP)	0	96	0	90	BA	:	32	:	107
ES	64	85	105	119	CH	:	●	:	●
FR	43	54	176	176	IS	38	44	187	159
HR	53	53	79	79	LI - Primarschule	41	39		
IT	79	79	139	139	LI - Gymnasium			197	194
CY	23	45	120	105	LI - Oberschule			110	104
LV	54	60	141	139	LI - Realschule			161	160
LT	36	36	122	118	ME	:	27	:	154
LU	408	407	423	373	MK	:	62	:	126
HU	21	21	115	109	NO	52	52	151	74
MT	127	121	199	179	RS	:	54	:	107
NL	●	●	●	●	TR	29	36	96	240

- Asignatura obligatoria con flexibilidad de asignación horaria
- ⊗ No hay lenguas extranjeras obligatorias
- : No disponible

Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Alemania y España: Ruptura en la serie temporal debido a un cambio en la metodología. Véase el gráfico E1.

Irlanda: Todos los alumnos estudian irlandés e inglés, ninguna de las cuales se considera una lengua extranjera.

Grecia: Hay dos tipos de centros públicos de educación primaria (cursos 1-6) en Grecia: aquellos que aplican el Currículo Regular (RC; 47% de los alumnos) y aquellos que aplican el Currículo Unificado Revisado (EAEP; 53 %). Ambos tipos dejarán de existir en 2016/17 y serán sustituidos por el Tipo Único de Escuelas Primarias a Tiempo Completo.

Hungría: Los datos solamente hacen referencia al *Gimnázium*. El cambio en el número de años en relación con la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo podría explicar la ligera diferencia.

Austria: No se ha tomado en consideración el tiempo de instrucción para el curso 9 en AHS. El aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio desde el inicio de la educación primaria. Sin embargo, en los dos primeros años se imparten a través de la metodología AICLE, dedicándose a este fin 27 horas lectivas anuales.

Polonia: Debido a la flexibilidad de asignación horaria de la instrucción de lenguas extranjeras en los cursos 1-3, no es posible determinar el tiempo mínimo de instrucción durante un año teórico en educación primaria (cursos 1-6). No obstante, si es un profesor especialista quien imparte lengua extranjera en los cursos 1-3, la normativa prevé un tiempo de instrucción mínima. Para un año teórico en educación primaria este tiempo es de 60 horas.

Eslovenia: En 2008/09 se inició el proceso de implantación de la segunda lengua extranjera obligatoria. Este proceso se suspendió en noviembre de 2011 y, desde entonces, la segunda lengua extranjera es una asignatura no obligatoria del currículo ampliado que los alumnos pueden cursar desde los 9 años.

Eslovaquia: Los datos representan el tiempo de instrucción de lenguas extranjeras previsto por el Nuevo Programa Educativo Estatal, cuya plena implantación está prevista en 2019/20.

Suecia: Se asigna un tiempo de instrucción a toda la educación general obligatoria a tiempo completo.

Suiza: No existe un currículo estándar ni un tiempo de instrucción definidos a nivel nacional. El currículo y el tiempo de instrucción lo determinan los 26 cantones a nivel regional.

Liechtenstein: El estudio de lenguas extranjeras es obligatorio desde el inicio de la educación primaria. No obstante, en el primer curso las lenguas extranjeras se enseñan a través del modelo AICLE.

Noruega: Ruptura en la serie temporal. Los alumnos no tienen que estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente en educación obligatoria. Pueden optar por estudiar dos lenguas diferentes, pero de forma consecutiva.

LOS PAÍSES EN LOS QUE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DURA MÁS AÑOS NO NECESARIAMENTE TIENEN EL MAYOR TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

El gráfico E3 muestra la relación entre dos factores que afectan enormemente a la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares: el tiempo mínimo de instrucción asignado y la duración en cursos escolares de dicha enseñanza. Una mirada general al gráfico sirve para constatar que existe una relación positiva, aunque débil, entre ambos factores.

Sin embargo, un análisis más detallado revela que, aunque en algunos países se imparte la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria durante el mismo número de años, existen diferencias significativas en el tiempo total de instrucción asignado a la misma. Esta diferencia es particularmente destacable en el caso de los países cuya oferta es de 10 años: en Islandia, el tiempo de instrucción de la primera lengua extranjera es de 414 horas, mientras que en España alcanza las 987.

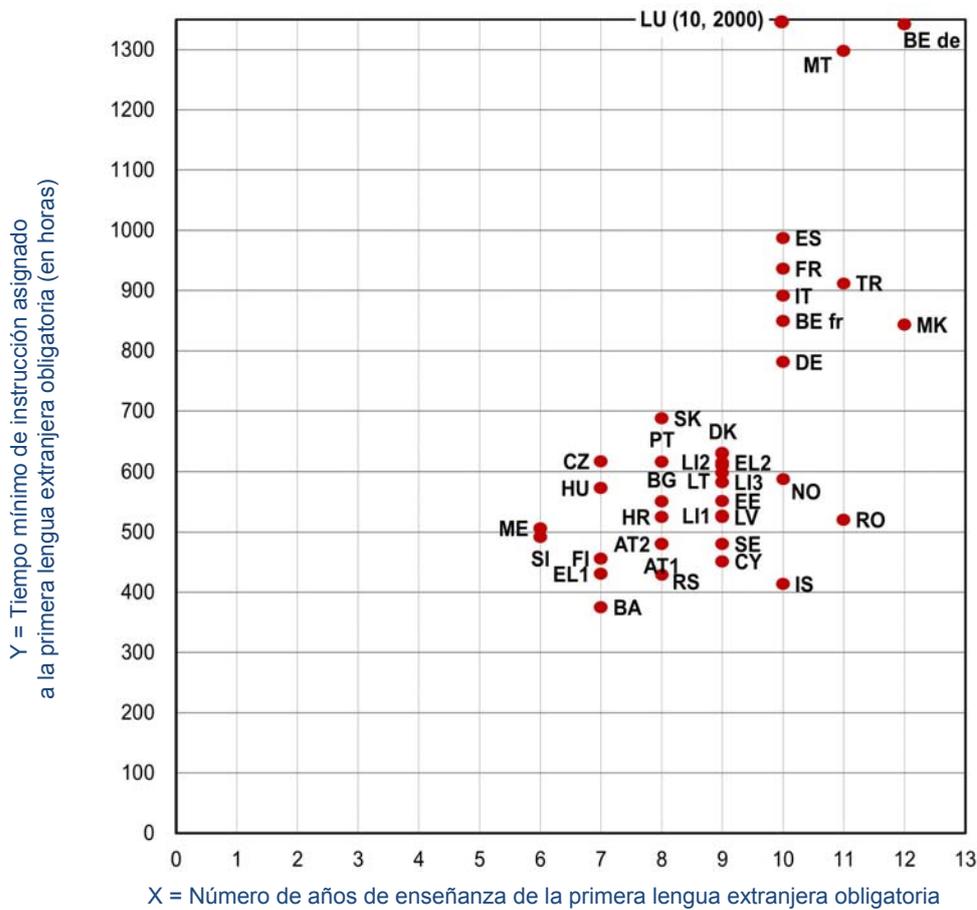
A la inversa, los países que asignan un tiempo total de instrucción semejante pueden hacerlo a lo largo de un número diferente de años. Por ejemplo, en Croacia y Rumanía se recomiendan 525 y 520 horas, respectivamente, para la primera lengua extranjera, y la oferta tiene una duración de 8 años en Croacia y 11 en Rumanía.

Algunas de las diferencias también pueden derivar del hecho de que no en todos los países se imparte el mismo número de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, y en este gráfico solo se muestra la enseñanza de la primera lengua extranjera. De hecho, allí donde hay una sola lengua extranjera obligatoria el currículo puede adjudicar más tiempo a su enseñanza. Por ejemplo, en España, donde solo hay una lengua extranjera obligatoria, el tiempo de instrucción es de 987 horas,

repartidas a lo largo de 10 años. Por contraste, en Islandia se recomiendan 414 horas para la primera lengua, a lo largo de 10 años, y 368 horas para la segunda, a lo largo de 6 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015d).

En Bélgica (Comunidad germanófona), Luxemburgo y Malta, teniendo en cuenta que la primera lengua extranjera se convierte en lengua de enseñanza, el tiempo de instrucción asignado a la misma es el mayor de toda Europa. En estos tres sistemas educativos, los currículos oficiales prescriben 1.342 horas a lo largo de 12 años en la Comunidad germanófona, 2004 a lo largo de 10 años en Luxemburgo y 1.298 horas a lo largo de 11 años en Malta.

Gráfico E3: Relación entre el tiempo mínimo de instrucción recomendado para la primera lengua extranjera obligatoria y el número de años a lo largo de los cuales se distribuye dicha enseñanza durante la educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16



	Número de años	Tiempo mínimo de instrucción		Número de años	Tiempo mínimo de instrucción		Número de años	Tiempo mínimo de instrucción
BE fr	10	849	LV	9	525	SE	9	480
BE de	12	1 342	LT	9	599	UK-ENG	7	●
BE nl	8	●	LU	10	2 004	UK-WLS	3	●
BG	8	551	HU	7	573	UK-NIR	3	●
CZ	7	617	MT	11	1 298	UK-SCT	⊗	⊗
DK	9	630	NL HAVO	●	●	BA	7	375
DE	10	781	NL VMBO	●	●	CH	7	●
EE	9	551	NL VWO	●	●	IS	10	414
IE	⊗	⊗	AT1	8	480	LI1	9	527

SECCIÓN I – TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

EL1	7	430	AT2	8	480	LI2	9	611
EL2	9	615	PL	9	●	LI3	9	583
ES	10	987	PT	8	617	ME	6	506
FR	10	936	RO	11	520	MK	12	843
HR	8	525	SI	6	492	NO	10	588
IT	10	891	SK	8	688	RS	8	429
CY	9	451	FI	7	456	TR	11	912

- Asignatura obligatoria con flexibilidad de asignación horaria ☉ No hay lenguas extranjeras obligatorias

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria (gráfico E3)

Para más información acerca de los países con "asignatura obligatoria con flexibilidad de asignación horaria", véase el gráfico E1.

Flexibilidad de asignación horaria: Sistema según el cual los centros tienen libertad para decidir el número de horas curriculares que se asignan a las materias obligatorias. El currículo central (o el establecido en el nivel superior) señala solo las asignaturas que han de impartirse, sin especificar el número de horas lectivas que corresponde a cada una.

Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Grecia: EL1: Currículo Regular (RC); EL2: Currículo Unificado Revisado (EAEP).

Hungría: Los datos solamente hacen referencia al *Gimnázium*.

Austria: AT1: *Volksschule + Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS – Rama de ciencias, *Realgymnasium*); AT2: *Volksschule + Neue Mittelschule* (NMS). Los alumnos pueden elegir entre diferentes programas de estudio en el curso 9 para completar la educación obligatoria. Ante la imposibilidad de presentar todos estos programas, no se han incluido datos relativos a este curso en particular.

Liechtenstein: LI1: educación primaria + *Oberschule*; LI2: educación primaria + *Gymnasium*; LI3: educación primaria + *Realschule*.

Para más información sobre los países, véanse las Notas específicas de países que figuran bajo los gráficos E1 y E2.

LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA OCUPA LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN DISPONIBLE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN TODOS LOS PAÍSES

En el gráfico 4 se compara el tiempo de instrucción recomendado para la enseñanza de la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias por año teórico en educación general obligatoria a tiempo completo. El tiempo de instrucción por año teórico se corresponde con la carga lectiva total en horas dividida por el número de años de cada etapa educativa. Este cálculo elimina cualquier variación derivada de las diferencias en el número de cursos de cada etapa.

En la inmensa mayoría de los países europeos en el currículo se incluyen dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias durante la educación obligatoria a tiempo completo (véase el gráfico B6). En todos estos países, el tiempo total dedicado a la segunda lengua en un año teórico siempre es inferior al dedicado a la primera, lo cual puede explicarse por el hecho de que el estudio de la segunda lengua extranjera se inicia con posterioridad y dura menos años que en el caso de la primera.

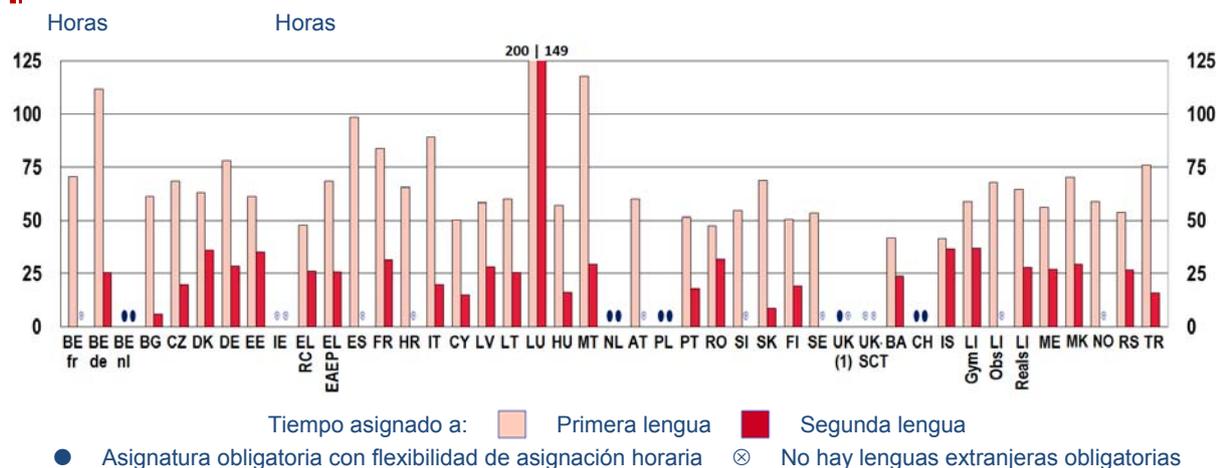
La segunda lengua se introduce más de dos años después de la primera en todos menos cinco países (Grecia, Luxemburgo, Países Bajos, Suiza e Islandia) (véase el gráfico B1). En Luxemburgo e Islandia existe poca diferencia en el tiempo dedicado a la enseñanza de cada lengua. En Luxemburgo, las dos primeras lenguas que aprenden los alumnos son el alemán y el francés: ambas son lenguas nacionales y se usan como lenguas de instrucción en los centros escolares. En Islandia, los alumnos tienen que estudiar inglés y danés como primera y segunda lengua (véase el gráfico B12). Existen razones históricas, políticas y educativas que explican por qué las autoridades

islandesas otorgan casi la misma importancia –por lo que se refiere a tiempo de instrucción– a las dos lenguas.

Sin embargo, tal como muestra el gráfico E3, la relación entre el tiempo mínimo de instrucción dedicado a las lenguas extranjeras y el número de años de enseñanza de las mismas, aunque positiva, es bastante débil. De ahí que el número de años de enseñanza no pueda explicar por completo la diferencia en el tiempo de instrucción de las lenguas.

La diferencia más significativa en el tiempo dedicado a las primeras dos lenguas extranjeras se observa en Bulgaria y Eslovaquia, aunque también hay una diferencia considerable en Bélgica (Comunidad germanófona), República Checa, Italia, Chipre, Hungría, Malta y Turquía. En Bulgaria y Eslovaquia, la enseñanza de la segunda lengua extranjera como lengua obligatoria se produce principalmente tras finalizar la educación obligatoria a tiempo completo. En Bélgica (Comunidad germanófona) y Malta, la primera lengua extranjera se usa posteriormente como lengua de instrucción. La necesidad de que los alumnos dominen esta primera lengua rápidamente puede, por tanto, explicar la considerable diferencia en el tiempo dedicado a ambas.

Gráfico E4: Tiempo mínimo de instrucción recomendado por cada curso teórico para la primera y segunda lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en la educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16



Horas	Primera	Segunda	Horas	Primera	Segunda	Horas	Primera	Segunda
BE fr	71	⊗	CY	50	15	SE	53	⊗
BE de	112	25	LV	58	28	UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR	●	⊗
BE nl	●	●	LT	60	26	UK-SCT	⊗	⊗
BG	61	6	LU	200	149			
CZ	69	20	HU	57	16	BA	42	24
DK	63	36	MT	118	29	CH	●	●
DE	78	29	NL	●	●	IS	41	37
EE	61	35	AT <i>Volksschule</i>	60	⊗	LI Gym <i>Primarschule + Gymnasium</i>	59	37
IE	⊗	⊗	+ <i>AHSI NMS</i>			LI Obs <i>Primarschule + Oberschule</i>	68	⊗
EL - RC	48	26	PL	●	●	LI Reals <i>Primarschule + Realschule</i>	65	28
EL - EAEP	68	26	PT	51	18	ME	56	27
ES	99	⊗	RO	47	32	MK	70	30
FR	84	32	SI	55	⊗	NO	59	⊗
HR	66	⊗	SK	69	9	RS	54	27
IT	89	20	FI	51	19	TR	76	16

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Flexibilidad de asignación horaria: Sistema según el cual los centros tienen libertad para decidir el número de horas curriculares que se asignan a las materias obligatorias. El currículo central (o el establecido en el nivel superior) señala solo las asignaturas que han de impartirse, sin especificar el número de horas lectivas que corresponde a cada una.

Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Francia: En el curso 10 se asignan 198 horas a la primera y segunda lenguas extranjeras y los centros escolares son libres de distribuir este tiempo entre ambas en función de sus necesidades. Con fines comparativos se han dividido de forma igual estas horas lectivas entre la primera y la segunda lengua.

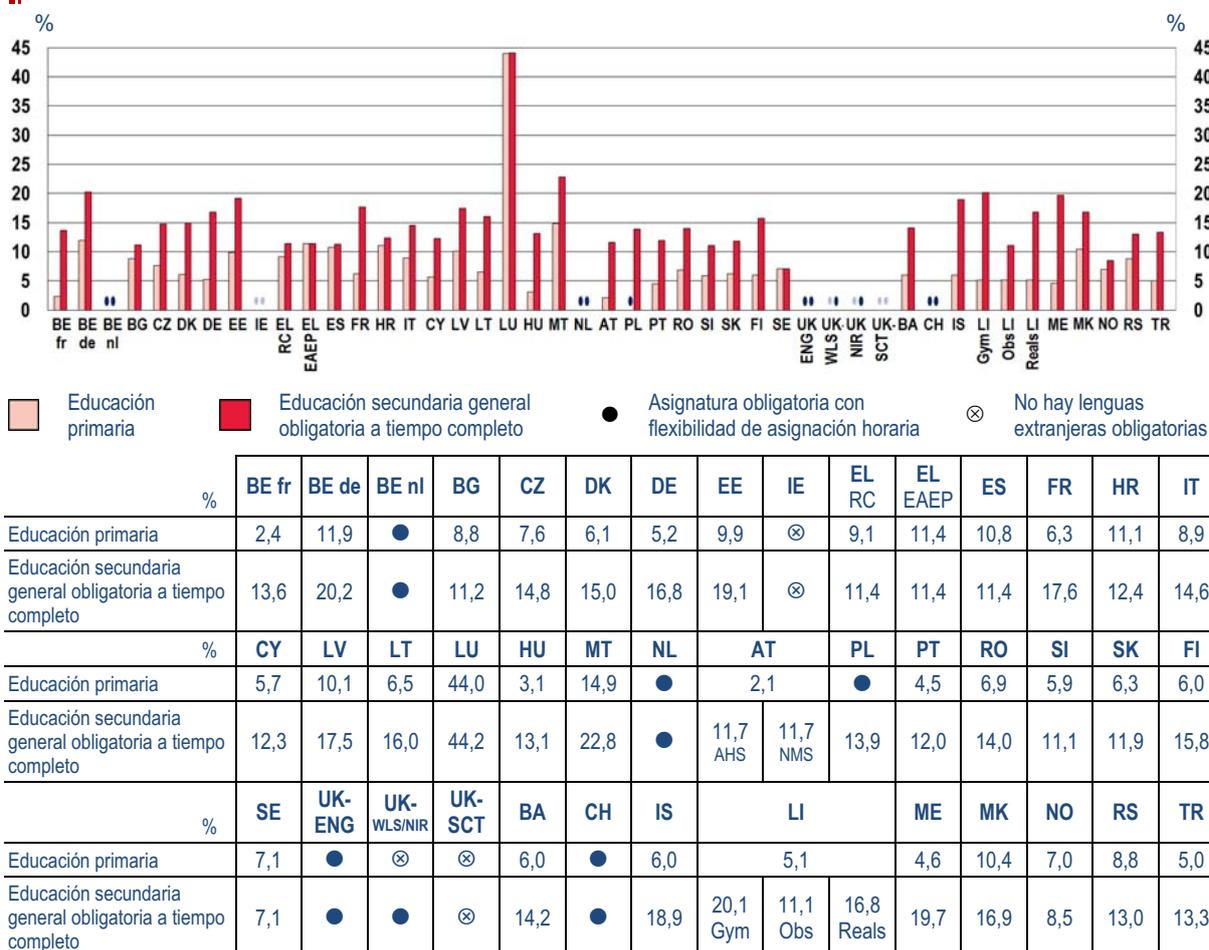
Hungría: Los datos solamente hacen referencia al *Gimnázium*.

Para más información sobre los países, véanse las Notas específicas de países que figuran bajo los gráficos E1 y E2.

EL PORCENTAJE DE TIEMPO DE INSTRUCCIÓN ASIGNADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ES SIGNIFICATIVAMENTE SUPERIOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE EN PRIMARIA

En casi todos los países, el porcentaje de tiempo asignado a la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias en relación con el tiempo total de instrucción del currículo obligatorio es superior o muy superior en educación secundaria general obligatoria que en primaria. En Grecia, España, Croacia, Luxemburgo y Noruega, esta variación entre las dos etapas educativas se limita a aproximadamente un punto porcentual o incluso menos.

Gráfico E5: Tiempo mínimo de instrucción asignado a las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias, como porcentaje del tiempo total de instrucción en educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Flexibilidad de asignación horaria: Sistema según el cual los centros tienen libertad para decidir el número de horas curriculares que se asignan a las materias obligatorias. El currículo central (o el establecido en el nivel superior) señala solo las asignaturas que han de impartirse, sin especificar el número de horas lectivas que corresponde a cada una.

Las definiciones de "lengua extranjera" y "lengua extranjera como asignatura obligatoria" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Grecia: Hay dos tipos de centros públicos de educación primaria: aquellos que aplican el Currículo Regular (RC; 47% de los alumnos) y aquellos que aplican el Currículo Unificado Revisado (EAEP; 53 %). Ambos tipos dejarán de existir en 2016/17 y serán sustituidos por el Tipo Único de Escuelas Primarias a Tiempo Completo.

Hungría: Los datos solamente hacen referencia al *Gimnázium*.

Austria: *Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS – Rama de ciencias, *Realgymnasium*); *Neue Mittelschule* (NMS).

Polonia: En los cursos 1-3, si es un profesor especialista quien imparte lengua extranjera, la normativa prevé un tiempo mínimo de instrucción para las lenguas extranjeras, siendo el porcentaje del 9,5% en primaria.

Suecia: El gráfico muestra un reparto artificial del tiempo de instrucción entre educación primaria y secundaria general obligatoria a tiempo completo. Las administraciones educativas centrales definen el tiempo de instrucción para toda la educación obligatoria. Cada centro determina cómo distribuir este tiempo entre los distintos cursos.

Liechtenstein: LI Gym: educación primaria + *Gymnasium*; LI Obs: educación primaria + *Oberschule*; LI Reals: educación primaria + *Realschule*.

Para más información sobre los países, véanse las Notas específicas de países que figuran bajo los gráficos E1 y E2.

Aparte de esta tendencia general, las diferencias entre países son sustanciales en ambas etapas y pueden atribuirse a factores estructurales, como el número de años que hay en educación primaria y secundaria obligatoria a tiempo completo, o a decisiones políticas relacionadas con las lenguas extranjeras, como el número de lenguas obligatorias o la edad de inicio del aprendizaje (véanse los gráficos B2 y B3).

En educación primaria, la enseñanza de lenguas extranjeras obligatorias representa entre el 5 y el 10% del tiempo total de instrucción en la mayoría de los países. En unos pocos, como Bélgica (Comunidad francófona), Hungría, Austria, Portugal y Montenegro, el porcentaje de tiempo total de instrucción dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras es inferior al 5%. En Austria, en los primeros dos años, las lenguas extranjeras se enseñan utilizando el método AICLE, por lo que no constan aquí. En el otro extremo del espectro, la enseñanza de lenguas extranjeras representa aproximadamente el 11% del tiempo total de instrucción en Bélgica (Comunidad germanófona), Grecia (EAEP), España y Croacia; el 14,9% en Malta; y el 44% en Luxemburgo.

Por lo que respecta a la educación secundaria general obligatoria a tiempo completo, la mayoría de los países que disponen de datos pueden situarse en una de las dos categorías siguientes: en la primera, el porcentaje de tiempo prescrito para la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias varía entre el 10 y el 15%; en la segunda, fluctúa entre el 16 y el 20%. Fuera de estos márgenes se sitúan cuatro países: Noruega, que dedica solo el 8,5% del tiempo total de instrucción a la enseñanza de lenguas extranjeras; y Bulgaria, Malta y Luxemburgo, que le dedican más del 20% (23,4%, 22,8% y 44,2%, respectivamente).

PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN II – RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

Los resultados de aprendizaje esperados describen lo que los alumnos deben ser capaces de hacer tras finalizar un determinado curso escolar o etapa educativa. Se formulan con el fin de apoyar la excelencia en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras e identifican los conocimientos, destrezas y actitudes que los alumnos deben tener tras finalizar con éxito una unidad de aprendizaje. Con frecuencia se expresan como declaraciones del nivel de competencia alcanzado y forman parte de marcos de evaluación. La evaluación es una parte importante del proceso de aprendizaje porque permite comparar la competencia de cada alumno con los resultados de aprendizaje esperados.

Este apartado comienza por observar los resultados de aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista de las competencias que deben adquirir los alumnos y las prioridades destacadas por las administraciones educativas centrales, analizándose la importancia otorgada a las cuatro principales destrezas comunicativas: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. El segundo indicador examina los niveles mínimos de competencia esperados, que se describen usando el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En muchos países, el nivel de competencia de los alumnos se evalúa a través de pruebas nacionales, pruebas que, en algunos casos, también se ajustan a los niveles del MCERL. Por eso, también se ofrece un análisis de las lenguas y niveles del MCERL cubiertos por las pruebas nacionales en el nivel de secundaria. La sección finaliza ofreciendo indicadores sobre los títulos expedidos al finalizar los estudios de lenguas.

SE CONCEDE LA MISMA IMPORTANCIA A LAS CUATRO DESTREZAS COMUNICATIVAS AL FINAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras es desarrollar la competencia comunicativa, que se define habitualmente a través de las cuatro destrezas comunicativas: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, destrezas de las que se hace mención expresa en los currículos de lenguas extranjeras de la mayoría de los países europeos.

El gráfico E6 muestra si los países otorgan prioridad a cualquiera de las cuatro destrezas al comienzo y al final del aprendizaje obligatorio de la primera lengua extranjera. Al final del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras las cuatro destrezas se consideran igualmente importantes en la mayoría de los países europeos. La mitad de los sistemas educativos otorga igual peso a las cuatro destrezas al principio y al final del aprendizaje de la primera lengua extranjera. Ocho sistemas educativos europeos (Bélgica (Comunidad francófona), Francia, Croacia, Chipre, Lituania, Hungría, Austria y Serbia) resaltan la importancia de las destrezas de comunicación oral (comprensión y expresión oral) al comienzo del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras, pero otorgan el mismo peso a las cuatro destrezas al final del proceso. Además, Finlandia y Liechtenstein no hacen referencia explícita a ninguna destreza comunicativa durante el primero o primeros años de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero otorgan igual importancia a las cuatro al final. Los Países Bajos conceden especial relevancia a la comprensión oral, la expresión oral y la comprensión lectora al principio, para después otorgar igual importancia a las cuatro destrezas al final del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras.

Solo unos cuantos países se salen de este patrón. En la mayoría de las Comunidades Autónomas españolas, la atención se centra principalmente en las destrezas de comunicación oral tanto al comienzo como al final del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. En la mayor parte de los cantones suizos se destaca la importancia de la comprensión oral, la expresión oral y la comprensión lectora durante toda la educación obligatoria, otorgando menos peso a la expresión escrita.

En cuatro países los currículos no hacen referencia explícita a la existencia de prioridades en el aprendizaje de las destrezas comunicativas (República Checa, Alemania, Letonia y Noruega), ya sea al comienzo o al final del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras. Luxemburgo destaca la importancia de las cuatro destrezas durante el primer año de enseñanza de lenguas extranjeras, pero no se refiere explícitamente a ninguna de las destrezas de comunicación al final del periodo de aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras.

Gráfico E6: Prioridad que se otorga a las cuatro destrezas comunicativas en la enseñanza de la primera lengua extranjera. Educación general obligatoria a tiempo completo, 2015/16

Al comienzo de la enseñanza obligatoria de la primera lengua extranjera

Al final de la enseñanza obligatoria de la primera lengua extranjera

Prioridad explícita							Prioridad explícita						
Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita	Igual importancia de las cuatro destrezas	No hay prioridad explícita		Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita	Igual importancia de las cuatro destrezas	No hay prioridad explícita	
●	●					BE fr					●		
				●		BE de					●		
				●		BE nl					●		
				●		BG					●		
				●	●	CZ						●	
				●	●	DK					●		
				●	●	DE						●	
				●	●	EE					●		
⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	IE	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
				●		EL					●		
●	●					ES	●	●					
●	●					FR					●		
●	●					HR					●		
				●		IT					●		
●	●					CY					●		
					●	LV						●	
●	●					LT					●		
				●		LU						●	
●	●					HU					●		
				●		MT					●		
●	●	●				NL					●		
●	●					AT					●		
				●		PL					●		
				●		PT					●		
				●		RO					●		
				●		SI					●		
				●		SK					●		
					●	FI					●		
				●		SE					●		
				●		UK (1)					●		
⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	UK-SCT	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
●	●	●				BA					●		
				●		CH	●	●	●				
				●		IS					●		
					●	LI					●		
				●		ME					●		
				●		MK					●		

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).

En algunos sistemas educativos, los resultados previstos para la primera y segunda lenguas son similares en el mismo punto de referencia. Este es el caso de Polonia y Rumanía, al final tanto de secundaria inferior como de secundaria superior general. En Chipre, Austria, Suiza, Islandia y Montenegro se prevén niveles semejantes de competencia para la primera y segunda lenguas extranjeras al final de la educación secundaria inferior. En Italia, Letonia, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Serbia, esta semejanza en el nivel de competencia alcanzado en relación con la primera y segunda lenguas extranjeras se prevé al final de la educación secundaria superior general. Es importante señalar que en algunos de estos sistemas educativos se especifican diferentes subniveles del MCERL para la primera y segunda lenguas extranjeras dentro del mismo nivel general del MCERL. En otros se fijan niveles distintos para las diferentes destrezas.

Una comparación de los niveles mínimos de competencia establecidos para los estudiantes de lenguas extranjeras al final de la educación secundaria inferior y superior muestra, como podría esperarse, que lo habitual es que el nivel de competencia sea superior al final de secundaria superior. Por lo general, se prevé que los alumnos avancen a medida que estudian, lo cual se aplica tanto a la primera como a la segunda lengua extranjera. En el caso de la primera, la mayoría de los países exige un nivel A2 ("plataforma") al final de educación secundaria inferior y B2 ("avanzado") al fin de educación secundaria superior. En el caso de la segunda lengua extranjera, en la mayor parte de los países se salta de A1-A2 ("acceso"- "plataforma") al final de secundaria inferior a B1 ("umbral") al final de secundaria superior.

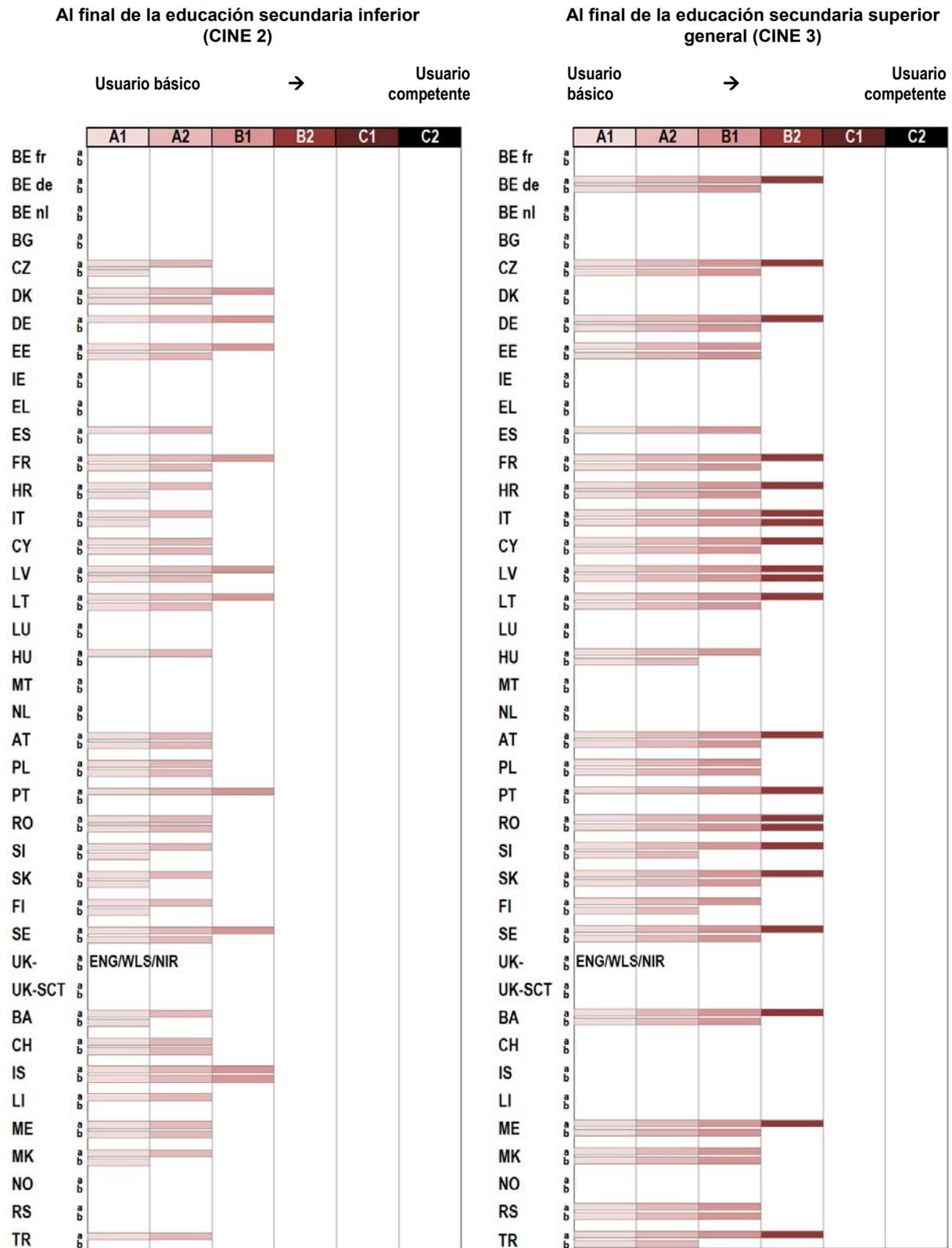
En unos pocos países, el nivel mínimo de competencia exigido depende del tiempo dedicado al estudio de la lengua. Por ejemplo, en Polonia, en educación secundaria superior general, el nivel establecido para la segunda lengua extranjera es B1 ("umbral") para los alumnos que continúan estudiando la misma lengua que en secundaria inferior, mientras que aquellos que iniciaron una nueva lengua tienen que llegar al nivel A2 ("plataforma"). De forma similar, en Serbia, al final de la educación secundaria superior general se exige un nivel B1 a aquellos alumnos que han seguido con la misma lengua extranjera que comenzaron a estudiar en primaria, mientras que para aquellos que han empezado a estudiar una nueva lengua en secundaria el nivel exigido es A2. El currículo austriaco establece una diferencia entre las lenguas extranjeras estudiadas durante un periodo de seis o cuatro años (donde se exige un nivel B1) y la lengua extranjera estudiada durante tres, que puede ser la tercera (donde se exige un nivel A2). En Eslovenia, en educación secundaria inferior, el nivel mínimo de competencia para aquellos que han estudiado la segunda lengua extranjera durante tres años es de A1 ("acceso"), mientras que para aquellos que han cursado una lengua extranjera optativa durante seis años es de A2.

Algunos países han definido el nivel mínimo exigido para la tercera lengua extranjera. Al final de educación secundaria inferior, los alumnos deben haber alcanzado el nivel A2 en Dinamarca, mientras que en Islandia el umbral se fija en B1, el mismo que para la primera y segunda lenguas extranjeras. Al final de la educación secundaria superior general, el nivel mínimo exigido para la tercera lengua extranjera está definido en Francia (A2), Italia (B1), Chipre (A2), Lituania (A2), Austria (A2), Rumanía (A2), Eslovenia (A1) y Macedonia (B1). En Austria, el nivel mínimo puede elevarse incluso para los cursos intensivos o de mayor duración.

La mayoría de los países fijan los mismos niveles mínimos para las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita). Sin embargo, en Estonia, Austria y Finlandia se asignan niveles mínimos diferentes a destrezas específicas. En Estonia, al final de la educación secundaria superior general, el nivel exigido para la expresión escrita en la primera lengua extranjera es inferior al exigido en relación con la comprensión oral, la expresión oral y la comprensión lectora. En Austria, en secundaria inferior, el nivel mínimo de expresión oral en la segunda lengua extranjera puede ser inferior al exigido para las otras destrezas. En Finlandia, el nivel

mínimo previsto para las destrezas productivas (expresión oral y escrita) en inferior al fijado para las destrezas de comprensión (oral y escrita).

Gráfico E7: 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



a Primera lengua extranjera b Segunda lengua extranjera

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria (gráfico E7)

El gráfico muestra los niveles mínimos de competencia recomendados de aquellos países cuyos sistemas de evaluación están vinculados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2001). El MCERL es el marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del conocimiento de las lenguas desarrollado por el Consejo de Europa. Su principal objetivo es facilitar la transparencia y la comparabilidad de la oferta educativa y las titulaciones en el área de las lenguas. Describe las competencias necesarias para comunicarse en una lengua extranjera, así como los conocimientos y destrezas relacionados y los distintos contextos comunicativos. Define seis niveles de competencia: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (donde A corresponde al nivel de usuario básico; B, al de usuario autónomo; y C, al de usuario competente), que permiten medir el progreso de los alumnos y usuarios de lenguas extranjeras.

En aquellos casos en que se asignan diferentes niveles mínimos de competencia a destrezas específicas, se muestra el nivel más bajo exigido. Los programas intensivos de estudio de lenguas extranjeras y los subniveles del MCERL no están representados en el gráfico.

Notas específicas de países

Estonia: Al final de la educación secundaria superior general se exige, para la primera lengua extranjera, el nivel B2 en comprensión oral, expresión oral y comprensión lectora.

España: En el gráfico aparece representado el final de la educación obligatoria (primer curso de educación secundaria superior) en lugar del final de la educación secundaria inferior.

Letonia: El gráfico muestra los niveles recomendados.

Hungría: Los datos solamente hacen referencia al *Gimnázium*.

Austria: A pesar de que el nivel de competencia esperado al final de CINE 2 es el A2, tanto para la primera como para la segunda lengua extranjera, el nivel que se debe alcanzar en la primera lengua extranjera incluye parte de las competencias del B1, aunque las habilidades de comunicación deberían alcanzar el nivel mínimo, A1 (el nivel mínimo de competencia para la expresión oral es el A2). Al final de CINE general, el nivel de competencia exigido para la segunda y tercera lenguas extranjeras depende de los años de aprendizaje. El gráfico indica la duración mínima obligatoria del estudio de la segunda lengua extranjera (4 años). En aquellos casos en que el estudio dura 6 años, el mínimo nivel exigido en comprensión lectora es B2.

Finlandia: El nivel mínimo esperado es "bien", no "mínimo". Al final de la educación secundaria superior general se exige, para la segunda lengua extranjera, el nivel B1 para las destrezas de comprensión oral y lectora.

Suiza: En el cantón de habla italiana, el nivel mínimo de competencia esperado para la primera lengua extranjera es el B1 al final de la educación secundaria inferior (CINE 2).

Serbia: Los currículos especifican el nivel general de competencia. Sin embargo, los niveles exigidos en relación con las cuatro destrezas pueden variar, puesto que las destrezas de comprensión (oral y escrita) deben llegar al nivel previsto, mientras que las destrezas productivas (expresión oral y escrita) pueden situarse un nivel por debajo.

Finalmente, en algunos países se están produciendo reformas que repercuten sobre el nivel mínimo de competencia exigido en relación con las lenguas extranjeras. Dinamarca, que usa actualmente el MCERL solo en educación secundaria inferior, comenzará oficialmente a emplear estos niveles de competencia en educación secundaria superior general. Irlanda está revisando el currículo de lenguas de la educación secundaria inferior, adaptándolo en términos generales a los niveles A1-A2 del MCERL. En Eslovaquia, el Nuevo Programa Educativo Estatal ha acortado el tiempo de estudio de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria (véase el gráfico B3), por lo que el nivel mínimo de competencia se reducirá de B2 a A1. En Suiza, la "Estrategia de coordinación de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de secundaria superior" (adoptado en octubre de 2013 por todos los cantones) pretende introducir niveles mínimos de competencia basados en el MCERL en la educación secundaria superior general. En la actualidad, los cantones ya determinan que, en el caso de la primera lengua extranjera, el nivel mínimo debe ser C1 para la comprensión oral y comprensión lectora y B2 para la expresión oral y escrita.

EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR, LOS NIVELES A2 Y B1 DEL MCERL SUELEN SER LOS MÁS ALTOS EXIGIDOS

El gráfico E8 ofrece información sobre las pruebas nacionales de lenguas extranjeras en educación secundaria inferior. Más específicamente, se centra en los países cuyas pruebas nacionales se ajustan al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y ofrece más detalles sobre los niveles de competencia objeto de examen. El MCERL define seis niveles de competencia:

A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (donde A corresponde al nivel de usuario básico; B, al de usuario autónomo; y C, al de usuario competente), que permiten medir el progreso de los alumnos y usuarios de lenguas extranjeras (véase el Glosario).

En educación secundaria inferior, 19 países han desarrollado pruebas nacionales relacionadas con los niveles del MCERL. En estos países, todos los exámenes están vinculados a la escala del MCERL, con la excepción de Luxemburgo, donde la "Prueba Estandarizada" (que sirve para comprobar la competencia lectora de los alumnos de 9º curso a fin de realizar un seguimiento del sistema educativo) no está relacionada con los niveles del MCERL. No obstante, las "Pruebas Nacionales" que aparecen en el gráfico E8, realizadas en los cursos 8º y 9º (dependiendo de la lengua objeto de examen) sí se ajustan a dichos niveles.

Gráfico E8: Niveles del MCERL cubiertos por pruebas nacionales, educación secundaria inferior, 2015/16

	Nombre de la prueba (en español)	Usuario básico		Usuario autónomo		Usuario competente	
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
CZ	Encuesta muestral de los resultados de los alumnos de 4º y 8º curso de educación básica y alumnos de 2º curso de formación profesional secundaria superior		●				
DE	Pruebas de Comparación/Evaluaciones del Aprendizaje (VERA)	●	●	●	●	●	
	Estudio Nacional de Evaluación de Lenguas	●	●	●	●	●	
EE	Examen Final de Educación Básica			●			
ES	Exámenes nacionales de 8º curso (Comunidad Valenciana, Extremadura, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Navarra y País Vasco)		●	●	●		
FR	Evaluación CEDRE (Evaluaciones de asignaturas de 9º curso basadas en muestras)	●	●	●			
	Evaluación CEDRE (Evaluaciones de asignaturas de 9º curso basadas en muestras)	●	●				
LT	Prueba estandarizada de lenguas extranjeras		●	●			
LU	Pruebas Nacionales de Inglés		●	●			
HU	Evaluación de Lenguas Extranjeras (6º curso)	●					
	Evaluación de Lenguas Extranjeras (8º curso)		●				
NL	Examen Nacional VMBO	●	●	●	●		
AT	Evaluación de las Normas Nacionales de Educación		●	●			
PL	Examen Final de Lenguas de Educación Secundaria Inferior		●				
RO	Evaluación Nacional: prueba realizada en el área curricular de lengua y comunicación	●					
SI	Evaluación Nacional de Conocimientos		●				
SE	Prueba Nacional			●			
IS	Exámenes Nacionales Islandeses - Inglés	●	●	●	●	●	●
LI	Pruebas de Nivel de Contenidos Definidos	●	●	●			
ME	Evaluación de Conocimientos de Tercer Ciclo		●				
MK	Examen Externo de Lenguas Extranjeras para CINE 2	●	●				
TR	Examen de Transición de Educación Básica a Secundaria			●			

Nota aclaratoria

El símbolo ● indica cuáles de los seis niveles del MCERL cubre la prueba.

Las pruebas nacionales de evaluación de las competencias lingüísticas de los alumnos con vistas a la admisión en centro que imparten enseñanza AICLE no forman parte del análisis. Este gráfico no ofrece información sobre la variedad de grandes destrezas (comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita) que son objeto de examen.

En aquellos casos en que la prueba cubre más de un nivel del MCERL, el gráfico no indica en qué nivel o niveles, en su caso, se centra principalmente la prueba. Si el nivel de la prueba varía entre destrezas o población de estudiantes que son objeto de examen, esta información se ofrece en las Notas específicas de países.

Si, en un determinado curso, son varias las pruebas que evalúan a los alumnos en diferentes lenguas en el mismo o los mismos niveles del MCERL, solo se indica una prueba.

Las definiciones de "pruebas nacionales" y "MCERL" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): La prueba nacional que se realiza al final del primer ciclo de educación secundaria (CE1D) evalúa la

competencia de los alumnos en el ámbito de las lenguas. Pronto estará plenamente adaptada a la escala del MCERL, con pruebas en el nivel A2.

Francia: Las dos pruebas sirven para evaluar la primera y la segunda lengua extranjera, respectivamente.

Países Bajos: Los niveles del MCERL varían dependiendo de las lenguas objeto de examen y de los programas educativos que siguen los alumnos.

La gran mayoría de las pruebas nacionales tienen ítems en más de un nivel de competencia: el rango de los niveles objeto de examen varía de A1 a C1. Estas pruebas pueden dividirse en cuatro grupos en función de la variedad de niveles que cubren. El primer grupo comprende las pruebas de nivel A2 e inferior: la evaluación CEDRE, en Francia, que evalúa el nivel de competencia de los alumnos en la segunda lengua extranjera, y el Examen Externo de Lenguas Extranjeras para CINE 2, en la antigua República Yugoslava de Macedonia. La segunda categoría agrupa las pruebas de nivel B1 e inferior. Este es el grupo que cuenta con el mayor número de pruebas nacionales; incluye pruebas realizadas en Francia (evaluación CEDRE basada en muestras para la primera lengua extranjera estudiada), Lituania, Luxemburgo, Austria y Liechtenstein. Las pruebas de nivel B2 e inferior constituyen la tercera categoría, y en ella están las pruebas nacionales de España y Países Bajos. Finalmente, en el último grupo se encuentran los exámenes realizados en Alemania e Islandia, donde las pruebas nacionales cubren todos los niveles hasta C1 y C2, respectivamente.

Una minoría de las pruebas relacionadas con el MCERL solo se compone de un nivel. Se trata de pruebas cuyo objeto no es evaluar el nivel de competencia de los alumnos sino determinar si han alcanzado un nivel específico. Los niveles que suelen examinarse son el A1, el A2 o el B1, siendo el A2 el más habitual. En Polonia, el Examen Final de Lenguas de Educación Secundaria Inferior está compuesto por dos pruebas separadas: Básica, vinculada con el nivel A2, y Ampliada, vinculada con el A2+. En Estonia, Suecia y Turquía el nivel objeto de examen es el B1. En Suecia, solo el nivel más bajo de aprobado de la prueba, (E) en una escala de A a E, se corresponde con el nivel B1: los niveles más altos no están explícitamente vinculados a la escala del MCERL.

Hay, por tanto, diferencias significativas entre países en el uso de los niveles del MCERL en sus sistemas de examen tanto dentro del mismo nivel CINE como dentro de cursos similares. Esto se debe, como muestra claramente el gráfico B1, a que, a diferencia de lo que sucede con las matemáticas o con la lectoescritura, por ejemplo, los alumnos comienzan a estudiar lenguas extranjeras en cursos diferentes en Europa. Otras consideraciones, como las diferencias en el contexto lingüístico de cada país, también desempeñan un papel a la hora de explicar los distintos objetivos curriculares y, en último caso, las variaciones en los niveles de competencia objeto de examen.

EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR GENERAL, EL B1 Y EL B2 SUELEN SER LOS NIVELES MÁS ALTOS OBJETO DE EXAMEN

En educación secundaria superior general, 22 países tienen al menos una prueba nacional relacionada con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), una cifra que es ligeramente superior en el caso de la secundaria inferior (véase el gráfico E8). Sin embargo, cuatro países (Alemania, Luxemburgo, Islandia y Liechtenstein) que tienen pruebas nacionales vinculadas a la escala del MCERL en secundaria inferior no las tienen en educación secundaria superior general.

Los niveles más altos del MCERL cubiertos por las pruebas nacionales de la mayoría de los países son el B1 y el B2. Solamente cinco países (España, Francia, Letonia, Países Bajos –Examen Nacional VWO– y Polonia) incluyen elementos del nivel C1. En tres países solo son objeto de examen los niveles superiores: en Francia, el B2 y el C1; y en Letonia y Polonia, el B1, el B2 y el C1. En Polonia, el Examen de Acceso a la Educación Superior en el Área de Lenguas ofrece tres pruebas

separadas en tres niveles: Básico, vinculado al B1; Ampliado, vinculado al B2; y Bilingüe, vinculado al C1. Nueve países cuentan con pruebas nacionales solamente de nivel B1 o B2.

Aproximadamente un tercio de los países (Francia, Croacia, Italia, Chipre, Hungría, Austria y Finlandia) tienen pruebas nacionales específicamente dirigidas a la primera, la segunda o, incluso, la tercera lengua extranjera estudiada por los alumnos. En estos países, los niveles de competencia cubiertos por las pruebas varían en función de la posición que ocupa la lengua en el currículo. De forma previsible, el nivel de los exámenes de la primera lengua estudiada es superior al que se aplica a las lenguas aprendidas durante menos años en una etapa posterior. En Francia, Chipre y Austria solo se aplican a la tercera lengua extranjera pruebas nacionales hasta el nivel A2.

Gráfico E9: Niveles del MCERL cubiertos por pruebas nacionales, educación secundaria superior general, 2015/16

	Nombre de la prueba (en español)	Usuario básico		Usuario autónomo		Usuario competente	
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
BE de	Certificado en Estudios Lingüísticos Franceses B1-B2 (prueba DELF)			●	●		
CZ	Examen Final de la Educación Secundaria (parte común)			●			
EE	Examen Final Externo (estatal) de la Educación Secundaria			●	●		
ES	Pruebas nacionales de 10º curso (Canarias, Cantabria, Cataluña, Extremadura y Comunidad de Madrid)		●	●	●	●	
FR	Bachillerato General y Tecnológico (primera lengua extranjera)				●	●	
	Bachillerato General y Tecnológico (segunda lengua extranjera)			●	●		
	Bachillerato General y Tecnológico (tercera lengua extranjera)		●				
HR	Examen Estatal de Acceso a la Educación Superior (primera lengua extranjera)			●	●		
	Examen Estatal de Acceso a la Educación Superior (segunda lengua extranjera)		●	●			
IT	Exámenes Nacionales: Segunda Prueba Escrita (primera y segunda lenguas extranjeras)				●		
	Exámenes Nacionales: Segunda Prueba Escrita (tercera lengua extranjera)			●			
CY	Exámenes Panchipriotas de Inglés (primera lengua extranjera)				●		
	Exámenes Panchipriotas de Francés (segunda lengua extranjera)			●			
	Exámenes Panchipriotas (tercera lengua extranjera)		●				
LV	Examen Centralizado de Lenguas Extranjeras de Final de la Educación Secundaria			●	●	●	
LT	Examen Estatal de Acceso a la Educación Superior en el Área de Lenguas Extranjeras			●	●		
HU	Examen Final de Educación Secundaria Superior (primera lengua extranjera)			●	●		
	Examen Final de Educación Secundaria Superior (segunda lengua extranjera)		●	●			
NL	Examen Nacional HAVO		●	●	●		
	Examen Nacional VWO		●	●	●	●	
AT	Examen Estandarizado de Acceso a la Educación Superior orientado a la Competencia impartido en los Centros de Educación Secundaria General Académica (AHS) (primera lengua extranjera)				●		
	Examen Estandarizado de Acceso a la Educación Superior orientado a la Competencia impartido en los Centros de Educación Secundaria General Académica (AHS) (segunda lengua extranjera)		●	●	●		
	Examen Estandarizado de Acceso a la Educación Superior orientado a la Competencia impartido en los Centros de Educación Secundaria General Académica (AHS) (tercera lengua extranjera)		●				
PL	Examen de Acceso a la Educación Superior en el Área de Lenguas (nivel Básico, Ampliado, Bilingüe)			●	●	●	
RO	Examen Nacional de Bachillerato: Prueba C Evaluación de las Competencias Lingüísticas en una Lengua Extranjera	●	●	●	●		
SI	Examen General <i>Matura</i>				●		

SK	Examen Final de Educación Secundaria: Partes Escritas Externas e Internas				●		
FI	Examen de Acceso a la Educación Superior			●	●		
	Examen de Acceso a la Educación Superior			●			
	Examen de Acceso a la Educación Superior		●	●			
SE	Prueba Nacional	●	●	●	●		
ME	Examen de Acceso a la Educación Superior				●		
MK	Prueba Externa de Lengua Extranjera para CINE 3	●	●	●	●		
TR	Examen de Acceso a la Educación Superior 5				●		

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria (gráfico E9)

El símbolo ● indica cuáles de los seis niveles del MCERL cubre la prueba.

Véase la nota aclaratoria del gráfico E8 para más información sobre las definiciones y ámbito de aplicación de este gráfico.

Notas específicas de países

Estonia: Los exámenes estatales de francés, alemán y ruso como lenguas extranjeras han sido sustituidos por los siguientes exámenes internacionales: francés: DELF B1 y B2; alemán: *Goethe-Zertifikat B1 o B2*; *Deutsches Sprachdiplom II B2 y C1*; *Deutschprüfung der Allgemeinen deutschen Hochschulreife (B2 y C1)*; ruso: *Тест по русскому языку как иностранному B1 o Тест по русскому языку как иностранному B2*.

Francia: Los alumnos del itinerario de literatura de Bachillerato realizan una prueba de nivel C1 para la primera lengua extranjera y de nivel B2 para la segunda, si optan por estudiar una de estas lenguas en un nivel avanzado.

Hungría: Los alumnos pueden realizar el Examen Final de Educación Secundaria Superior en lenguas a nivel intermedio o avanzado. Los datos que se ofrecen corresponden al nivel intermedio.

Eslovenia: El gráfico hace referencia a la lengua inglesa; actualmente está en curso la adaptación de otras lenguas al MCERL.

Finlandia: Los alumnos deben estudiar la segunda lengua nacional y al menos una lengua extranjera a nivel avanzado. Aparte de estos requisitos, pueden elegir tanto la(s) lengua(s) como el currículo (corto o largo/avanzado). La relativa flexibilidad del sistema explica la existencia de diferentes exámenes de acceso a la educación superior y los niveles MCERL que cubren.

LA MAYOR PARTE DE LOS PAÍSES CUENTAN CON PRUEBAS NACIONALES PARA EVALUAR UNA VARIEDAD RELATIVAMENTE AMPLIA DE LENGUAS AL FINAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

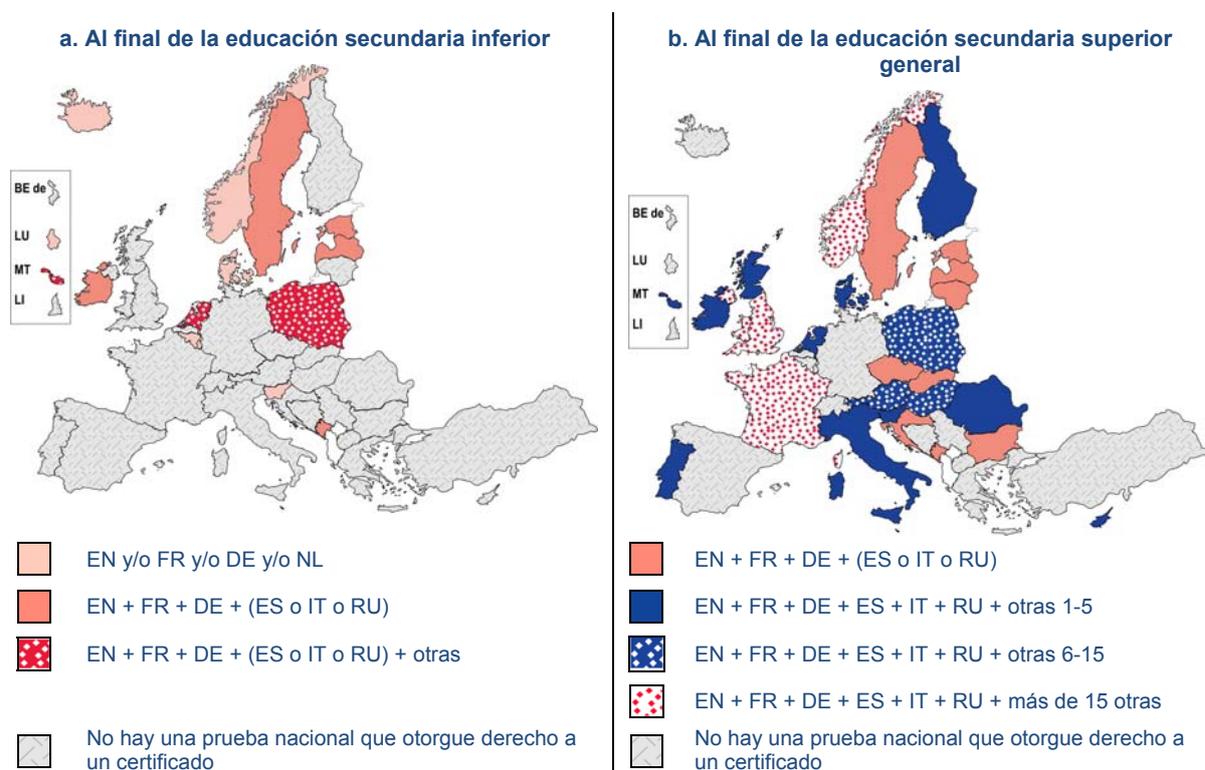
Al final de la educación secundaria inferior, solo una minoría de países tiene pruebas nacionales que permiten obtener una titulación. En la mayoría de los países que sí los tienen, estas pruebas evalúan un número limitado de lenguas. En muchos casos, los alumnos pueden examinarse de inglés, alemán y francés, más una o dos lenguas adicionales como el español, el ruso o el italiano. Estas lenguas son las más habitualmente examinadas.

Sin embargo, en este nivel educativo, en algunos países las pruebas afectan a una menor variedad de lenguas. En Eslovenia, solo hay pruebas nacionales de alemán e inglés. En Luxemburgo, Islandia y Noruega, solamente de inglés. En Bélgica (Comunidad francófona), el neerlandés, que es la lengua más habitualmente estudiada (véase el gráfico C8), es una de las tres lenguas objeto de examen, junto al inglés y el alemán. A la inversa, en Malta, Países Bajos y Polonia existen pruebas nacionales de evaluación de un mayor número de lenguas, entre las que se cuentan algunas que se estudian de forma menos habitual. En Malta, los alumnos pueden realizar exámenes de árabe y chino; en los Países Bajos, también el turco, el árabe y el frisón se incluyen en las pruebas nacionales realizadas al final de la educación secundaria inferior; y finalmente, en Polonia, el ucraniano se añade a la lista de las seis lenguas que son más habitualmente objeto de examen.

La situación es significativamente diferente al final de la educación secundaria superior. La inmensa mayoría de los países cuenta con pruebas nacionales que otorgan el derecho a obtener un certificado, y la mayoría ofrece la posibilidad de examinarse de lenguas distintas a las seis más

habituales. Francia, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Noruega han desarrollado pruebas nacionales de evaluación de un gran número de lenguas (44, 22 y 41, respectivamente). Se trata no solo de lenguas europeas, sino de lenguas habladas por la población inmigrante de estos países. En Francia y Noruega, se realizan además exámenes de lenguas minoritarias y/o regionales. Por ejemplo, en Francia, los alumnos pueden realizar una prueba de euskera, bretón, bereber y vietnamita. Noruega ha desarrollado pruebas nacionales de sami de Lule, sami septentrional, oromo y panyabí, por mencionar algunos casos. Finalmente, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) hay exámenes, por ejemplo, de bengalí, urdu y persa.

Gráfico E10: Lenguas que se evalúan a través de pruebas nacionales que otorgan derecho a un certificado al final de educación secundaria inferior y secundaria superior general, 2015/16



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Solo se han tomado en consideración las pruebas nacionales que otorgan derecho a recibir un certificado. En aquellos casos en que las lenguas evaluadas difieren en función del itinerario educativo, no se han hecho constar las diferencias sino que se han incluido todas las lenguas.

EL MCERL SE USA EN SIETE PAÍSES PARA HACER CONSTAR LA COMPETENCIA DE LOS ALUMNOS EN EL TÍTULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

En todos los países, excepto Bélgica (Comunidad germanófona), la antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía, los alumnos reciben un título al final de la educación secundaria. Este título incluye la competencia en lengua extranjera en todos los países excepto Bélgica (Comunidad flamenca).

Los títulos reconocen el aprendizaje de lenguas extranjeras de dos formas fundamentalmente. En unos casos pueden incluir informaciones relativas a los medios empleados como el número de años

de estudio y/o el tiempo de instrucción; en otros pueden especificar elementos relativos a los frutos, como los resultados de la evaluación y/o los niveles de competencia.

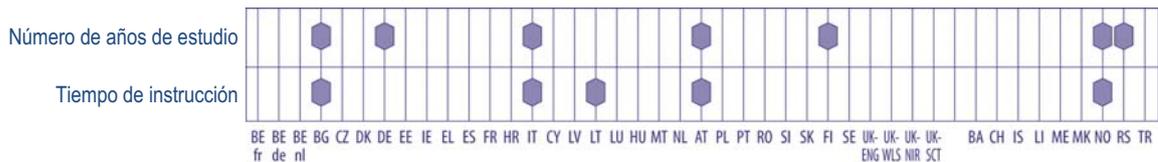
En todos los países, con la excepción de Bélgica (Comunidad francófona) e Italia, el título indica los resultados de la evaluación y/u ofrece información sobre el nivel de competencia alcanzado por el alumno. La escala de competencias definida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) se emplea en siete países (Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Austria, Rumanía y Eslovaquia), mientras que ocho países ofrecen constancia de la competencia de los alumnos usando otra escala ((Dinamarca, Grecia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Suecia y Reino Unido – Escocia–). En Letonia y Lituania, el título expedido se remite tanto a la escala del MCERL como a su propia escala.

Gráfico E11: Información sobre el estudio de lenguas extranjeras en los títulos otorgados a los alumnos al final de la educación secundaria superior general

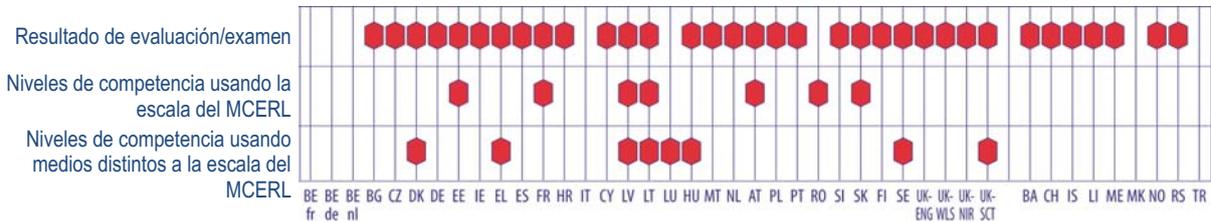
Referencia a la(s) lengua(s) que han estudiado los alumnos



Referencia a información relativa a los medios



Referencia a información relativa a los frutos



No hay título / no hay ningún componente lingüístico en el título



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

La definición de "título" figura en el Glosario.

Este gráfico se centra en los títulos obtenidos por los alumnos que estudian lenguas extranjeras en educación secundaria superior.

Para más información sobre los niveles de competencia requeridos o esperados al final de la educación secundaria superior, véase el gráfico E7.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): Los alumnos obtienen un título específico para la primera lengua si alcanzan el nivel B2 y para la segunda si alcanzan el nivel B1.

España: Además del título de educación secundaria superior, se entrega a los alumnos un certificado académico en el que se especifican las lenguas estudiadas y las calificaciones obtenidas.

Eslovenia: Se expedirán títulos de competencia en lenguas extranjeras europeas basados en el MCERL retrospectivamente a todos los candidatos que hayan finalizado el *Matura* general o profesional de inglés en 2014 (o, en el caso de otras lenguas, a partir de 2015).

Solo en una minoría de los países se especifica el número de años que han dedicado los alumnos al aprendizaje de la lengua en cuestión y/o el tiempo de instrucción que han recibido. La mayor parte de

aquellos que ofrecen datos sobre las horas lectivas también indican el número de años dedicados al estudio de la(s) lengua(s) (Bulgaria, Italia, Austria y Noruega).

Bélgica (Comunidad francófona) es el único país donde el componente lingüístico del título de educación secundaria general se limita a una indicación de la(s) lengua(s) estudiadas.

PROCESOS EDUCATIVOS

SECCIÓN III – MEDIDAS DE APOYO LINGÜÍSTICO DIRIGIDAS A LOS ALUMNOS INMIGRANTES RECIÉN LLEGADOS

En un número creciente de sistemas educativos europeos han aumentado en los últimos años las dificultades planteadas por la acogida, enseñanza e integración de los alumnos inmigrantes recién llegados. Los centros educativos de muchos países europeos reciben cada vez más alumnos cuyo nivel de competencia en la lengua de escolarización no es suficiente para permitirles el acceso al currículo. Además, la escolarización de estos alumnos puede presentar considerables lagunas, y muchos de ellos han vivido experiencias traumáticas o sufrido violencia.

El *Manual Europeo sobre la Integración* (Comunidades Europeas, 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...". En esta sección se analizan las políticas de integración relacionadas con el aprendizaje de la lengua. La expresión "lengua de escolarización" se emplea para definir aquella lengua que se utiliza para impartir el currículo y, de forma más general, para comunicarse con interesados como los padres, autoridades educativas, etc., tanto dentro del centro escolar como fuera de él. Habitualmente, la lengua de escolarización es una lengua oficial del Estado (véase el gráfico A1).

Se requiere un conjunto de políticas de apoyo educativo para facilitar la integración de los alumnos recién incorporados a los centros: apoyo lingüístico, apoyo académico, divulgación y cooperación, además de educación intercultural (Unión Europea, 2013). Los alumnos inmigrantes recién llegados proceden de culturas muy distintas, y tanto sus experiencias de vida como su nivel de escolarización y conocimientos son muy diversos, lo que dificulta la creación de estructuras organizativas y la implantación de medidas de apoyo que permitan hacer frente a todas las situaciones. Por ello se defiende, por lo general, la aplicación de enfoques específicos adaptados dentro de un conjunto más general de medidas de apoyo (Unión Europea, 2013). Además, en los países que cuentan con sistemas de apoyo educativo integrales, las políticas de aprendizaje de lenguas forman parte de medidas educativas más generales dirigidas a apoyar a todos los alumnos que presentan un bajo rendimiento.

Se consideran alumnos inmigrantes recién llegados los niños y jóvenes adultos nacidos fuera de su actual país de residencia, de padres que también nacieron en un país distinto del de acogida, que se encuentran en edad escolar o inferior (de acuerdo con las normativas nacionales sobre educación obligatoria) y que acceden de forma tardía a la educación formal del país de acogida (Unión Europea, 2013). Estos alumnos pueden tener un estatus legal diverso en su respectivo país de acogida (solicitantes de asilo, residentes temporales o permanentes, titulares de pasaporte nacional), pero se les permite acceder a la educación formal impartida en los centros escolares. La educación que se ofrece dentro de los centros de detención para solicitantes de asilo queda excluida del análisis en esta sección.

La sección se inicia con el estudio de las recomendaciones o normativas aplicables a la evaluación del nivel de competencia de los jóvenes en el uso de la lengua de escolarización al matricularse en el sistema educativo del país de acogida. Posteriormente se describen las diversas formas de apoyo lingüístico que se encuentran a disposición de estos jóvenes en los centros escolares. Es importante observar que la orientación y el apoyo financiero proporcionados por las administraciones de nivel central normalmente ofrecen a los centros gran autonomía a la hora de adaptar su oferta para satisfacer las necesidades de sus alumnos dentro del marco del entorno escolar. Los antecedentes y

necesidades de los alumnos inmigrantes recién incorporados pueden variar profundamente: puede haber jóvenes sin ninguna escolarización formal o jóvenes que han acudido anteriormente a centros de alta calidad, jóvenes sin conocimiento alguno de ninguna lengua extranjera o jóvenes que dominan varias. Además, también varía la experiencia de los centros a la hora de hacer frente a los inmigrantes. Algunos tienen considerable experiencia en la integración de alumnos inmigrantes y hablantes de lenguas minoritarias, mientras que otros reciben solo a unos pocos alumnos con antecedentes lingüísticos y culturales diferentes. Por su parte, también es diverso el marco en el que operan los centros escolares. Algunos países tienen amplia experiencia en materia de inmigración y cuentan con prácticas bien establecidas para abordar la diversidad lingüística y cultural, mientras que, en otros, el índice de inmigración es todavía bajo y los sistemas de apoyo educativo a los inmigrantes se encuentran todavía en proceso de desarrollo.

EL NIVEL DE COMPETENCIA EN LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES RECIÉN LLEGADOS SE EVALÚA EN UN TERCIO DE LOS PAÍSES EUROPEOS

Determinar el tipo adecuado de apoyo es uno de los primeros pasos necesarios ante el acceso de los alumnos inmigrantes recién llegados al sistema educativo. La evaluación de su conocimiento y competencia lingüística es fundamental para identificar sus necesidades de aprendizaje. El gráfico E12 muestra qué países cuentan con recomendaciones o normativas sobre la forma de evaluar el nivel de competencia de los alumnos inmigrantes recién llegados en la lengua de escolarización. A veces las medidas que se indican en el gráfico forman parte de normas de carácter más general no relacionadas con los antecedentes de los alumnos. Por ejemplo, en algunos países, los alumnos inmigrantes recién llegados se someten a los mismos sistemas de evaluación o examen que otros alumnos que acceden a la educación primaria o secundaria, mientras que, en otros, pueden estar sujetos a los mismos procedimientos que otros estudiantes que cambian de centro escolar.

Por lo general, los centros escolares determinan sus propios procedimientos de acogida de los alumnos inmigrantes recién llegados. Con frecuencia se realizan evaluaciones informales de los alumnos para poder formar grupos de estudiantes con necesidades similares (tal es el caso, por ejemplo, en la Comunidad francófona of Bélgica). Algunos países aplican herramientas de evaluación del nivel de competencia de los alumnos en la lengua de escolarización, pese a no contar con recomendaciones o normativas relativas a exámenes (por ejemplo, Eslovenia).

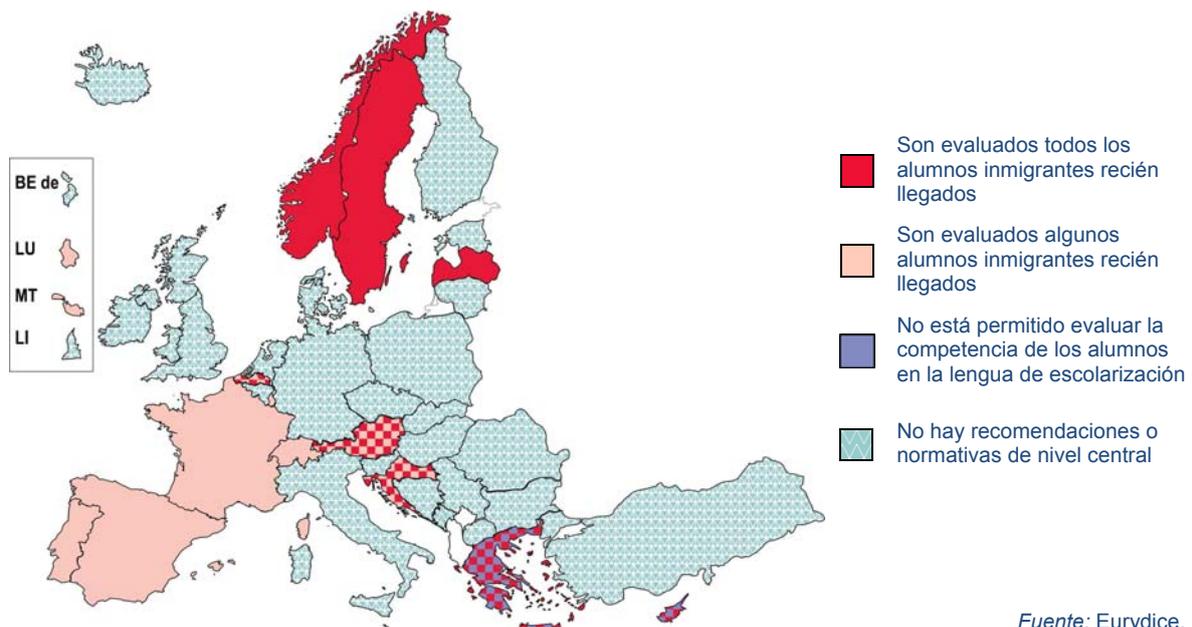
Sin embargo, para orientar a los centros escolares y garantizar enfoques similares, aproximadamente un tercio de los países europeos ofrece recomendaciones o normativas de carácter central sobre las pruebas que deben realizarse a los alumnos en relación con la lengua de escolarización. Estas pruebas con frecuencia constituyen solo un aspecto de una evaluación psicopedagógica más general. En la mayoría de los países se aconseja el uso del mismo enfoque para todos los niveles educativos, mientras que en algunos sistemas las recomendaciones o normativas varían en función de la etapa educativa de que se trate (patrón a cuadros del gráfico E12).

En Letonia, Suecia y Noruega se evalúan las destrezas lingüísticas de todos los alumnos recién llegados. En Letonia, una comisión de tres profesores valora tanto las destrezas lingüísticas como su conocimiento de otras materias, adoptándose finalmente una decisión acerca del curso en que debe integrarse cada alumno y la necesidad de aplicar otras medidas. En Suecia, la normativa de nivel central exige que los centros realicen una evaluación integral de cada alumno inmigrante recién llegado en edad de escolarización obligatoria, lo cual incluye una valoración de sus conocimientos y

destrezas en las diversas asignaturas impartidas en el centro a fin de decidir en qué curso debe integrarse. Las destrezas lingüísticas forman parte de esta evaluación, que mide el nivel de competencia no solo en la lengua de escolarización (el sueco), sino también en la lengua materna del alumno y en cualquier otra lengua que hable. Lo que se pretende es desarrollar el plan de estudio individual más adecuado para el alumno. No obstante, en educación secundaria, las autoridades de nivel central solamente estipulan que deben evaluarse las destrezas lingüísticas, siendo el centro quien determina si es necesario realizar otras evaluaciones. En Noruega, cada municipio evalúa la competencia de los inmigrantes en el uso de la lengua del país y decide si es necesario ofrecerles "educación lingüística adaptada".

En Bélgica (Comunidad flamenca), Croacia y Austria se evalúa la competencia de todos los alumnos en la lengua de escolarización en etapas específicas, extendiéndose esta evaluación a los inmigrantes recién llegados que se incorporan en cada una de estas etapas. En Bélgica (Comunidad flamenca), desde septiembre de 2014 se evalúa el conocimiento del neerlandés de todos los alumnos que acceden a educación primaria y secundaria. Todos los centros tienen libertad para elegir las herramientas de evaluación adecuadas y deben usar los resultados para adaptar su enseñanza del neerlandés a las necesidades de los alumnos. En Croacia, todos los alumnos, incluidos los inmigrantes recién llegados, realizan pruebas para comprobar su conocimiento de la lengua de escolarización. En Austria, la evaluación de la competencia lingüística (*Sprachstandsfeststellung*) identifica las potenciales necesidades de apoyo lingüístico de todos los escolares que acuden a instituciones de educación y atención a la primera infancia. A esta prueba se someten los alumnos 15 meses antes de iniciar la educación primaria. También se evalúa el conocimiento del alemán de todos los alumnos en el momento de matricularse en educación primaria (para determinar el grado de preparación para la escolarización). Además, todos los alumnos que inician itinerarios profesionales en el área de ciencias empresariales realizan el examen "*Diagnose-Check Deutsch*", que sirve para evaluar la competencia de los alumnos en la lengua de escolarización.

Gráfico E12: Evaluación de la competencia en la lengua de escolarización de los alumnos inmigrantes recién llegados. Educación infantil, primaria y secundaria, 2015/16



Nota aclaratoria

El gráfico muestra las recomendaciones o normativas de nivel central aplicadas a la evaluación de la competencia de los alumnos inmigrantes recién llegados en la lengua de escolarización. Refleja tanto las políticas específicas dirigidas a los alumnos inmigrantes como las de carácter más general que cubren la evaluación de la competencia en la lengua de escolarización de otros alumnos, siempre que entre ellos se incluyan los inmigrantes recién llegados. Algunas medidas forman parte de procedimientos de evaluación más amplios (como los dirigidos a evaluar otras destrezas y/o necesidades). El patrón a cuadros indica que existen diferentes enfoques para cada nivel educativo, conforme a lo especificado en las *Notas específicas de países*.

Las definiciones de "**alumnos inmigrantes recién llegados**" y "**lengua de escolarización**" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE nl): Al acceder a la educación primaria y secundaria, todos los alumnos, incluidos los inmigrantes recién llegados, realizan pruebas para comprobar su nivel de competencia en la lengua de escolarización. En algunos casos la evaluación se realiza también al iniciar la educación infantil.

Estonia: En lugar de pruebas, se realizan entrevistas con los alumnos y sus padres para conocer, en la medida de lo posible, las destrezas lingüísticas de los alumnos, su conocimiento de otras materias, su estado de salud, intereses, etc., todo ello con el fin de determinar el plan de estudios y las medidas de apoyo individual más adecuados.

Grecia: En CINE 0 no está permitida la evaluación de la competencia en la lengua de escolarización.

Croacia: Se evalúa a todos los alumnos, incluidos los inmigrantes recién llegados, en CINE 1, aunque solo a algunos en CINE 2 y 3, para determinar si existe la necesidad de ofrecer clases adicionales de croata.

Chipre: En CINE 0 y CINE 1, se matricula a los alumnos en clases en función de su edad. No se permite la evaluación del nivel de competencia en la lengua de escolarización.

Austria: Se evalúa la competencia en la lengua de escolarización de todos los alumnos de CINE 0 (15 meses antes de iniciar la educación primaria), de CINE 1, en el momento de acceso a la educación primaria (para determinar su grado de preparación para la escolarización) y de CINE 3 en formación profesional.

Suiza: La normativa varía de un cantón a otro.

En España, Francia, Luxemburgo, Malta, Portugal y Suiza se evalúan algunos alumnos inmigrantes recién llegados. Sin embargo, en España, ni el Estado central ni las Comunidades Autónomas recomiendan la evaluación general de estos alumnos, no obstante lo cual en algunas Comunidades Autónomas (La Rioja, Asturias y Cantabria) se realizan pruebas para evaluar el nivel de competencia de los niños inmigrantes en una de las lenguas de escolarización. Estas pruebas pueden formar parte de una evaluación psicopedagógica de carácter más general llevada a cabo por los servicios de orientación educativa.

Es frecuente que la decisión sobre la pertinencia de realizar una evaluación dependa del perfil lingüístico del alumno. Por ejemplo, en Portugal, todos los alumnos inmigrantes recién llegados cuya lengua materna no es el portugués deben realizar una prueba que sirve no solo para determinar su nivel, sino también para elaborar su perfil sociolingüístico. En Suiza se evalúa tanto a los alumnos procedentes de otras regiones lingüísticas del país como a los inmigrantes, a fin de comprobar su conocimiento de la lengua de escolarización.

Algunos sistemas educativos recomiendan el empleo de enfoques diferentes para la evaluación de los escolares en los distintos niveles educativos. En Grecia se prohíben explícitamente las evaluaciones en educación infantil, pero todos los alumnos recién llegados son examinados en otros niveles educativos para determinar su necesidad de clases preparatorias y otras medidas de apoyo al aprendizaje. En Chipre, los alumnos menores de 12 años se reparten en grupos en función de su edad. En educación secundaria, los alumnos recién llegados realizan una prueba para determinar si deben entrar en una clase separada donde se les enseña la lengua de forma intensiva o pueden acceder a las clases ordinarias (véase el gráfico E13).

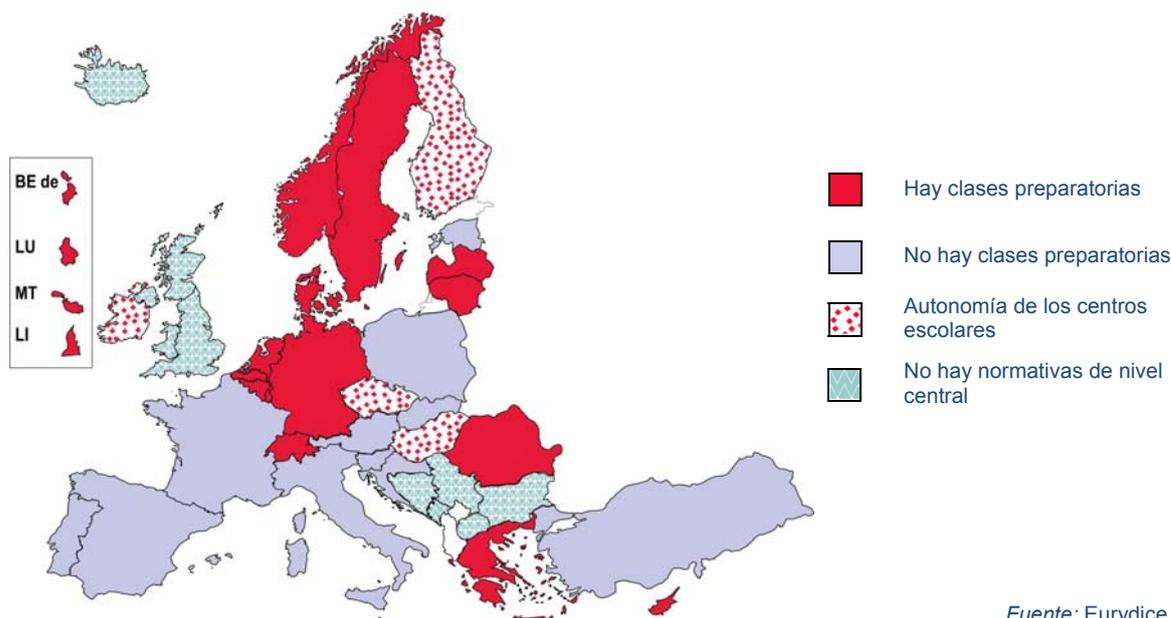
LAS CLASES PREPARATORIAS CON APRENDIZAJE INTENSIVO DE LA LENGUA SE LIMITAN HABITUALMENTE A 1-2 AÑOS

Una de las medidas adoptadas para apoyar a los alumnos inmigrantes recién llegados es la oferta de clases separadas, que en este informe se definen como "clases preparatorias". En ellas los alumnos

aprenden la lengua de forma intensiva y se les ofrece un currículo adaptado de otras materias, todo ello con la mirada puesta en su rápida incorporación a las clases ordinarias. Asisten a estas clases a jornada completa durante un periodo limitado en lugar de integrarse directamente en los grupos ordinarios con el resto de los alumnos. Dependiendo del país, estas clases pueden denominarse "introductorias", "de transición" o "de acogida". Sin embargo, los alumnos que asisten a clases preparatorias de aprendizaje intensivo de la lengua pueden en ocasiones acudir a las clases ordinarias de algunas asignaturas que no exigen un alto nivel de competencia en la lengua de escolarización, como el arte o la educación física, y participar en excursiones u otras actividades escolares. En algunos sistemas educativos se organizan clases preparatorias bilingües (véase el gráfico E14).

En Europa, los centros educativos disfrutan de mucha autonomía en lo relativo a la forma de apoyar la integración de los alumnos inmigrantes recién llegados y a las medidas que adoptan. Sin embargo, las administraciones educativas centrales pueden emitir pautas o normas de carácter general que definen durante cuánto tiempo y en qué circunstancias deben aplicarse determinadas medidas. Según se observa en el gráfico E13, en casi la mitad de los países europeos, las administraciones educativas permiten la enseñanza intensiva de la lengua de escolarización a los inmigrantes recién llegados en clases preparatorias. Lo habitual es que cuando un alumno recién llegado accede a una clase preparatoria en un centro educativo se preste inicialmente especial atención a su aprendizaje de la lengua de escolarización y, a medida que avanza, se vayan introduciendo gradualmente otras materias. Algunas administraciones educativas detallan explícitamente el porcentaje de tiempo lectivo que debe dedicarse a las otras asignaturas. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francófona) se especifica que, en las clases preparatorias, se dedicarán al menos 15 horas semanales a la lengua de escolarización (junto con la historia y la geografía) y no menos de 8 horas a la enseñanza de matemáticas y ciencias. En algunos países, las administraciones educativas centrales recomiendan que en las clases preparatorias se incluya una introducción a la cultura/historia del país de acogida.

Como consecuencia de la libertad que tienen los centros educativos para adoptar aquellas medidas que mejor se ajusten a las necesidades individuales de los inmigrantes recién llegados, existen diferentes tipos de clases preparatorias. Por ejemplo, en Alemania, hay tipos distintos de clases en los diferentes *Länder*: hay clases preparatorias para niños y jóvenes de origen inmigrante que no tienen ningún conocimiento de alemán (*Vorbereitungskurse*, *Vorkurse Deutsch* o *Deutschförderkurse*) y clases especiales que aúnan la instrucción de las materias básicas con el estudio intensivo de la lengua alemana (*Sprachlernklassen*, *Deutschförderklassen* o *Übergangsklassen*), entre otras.

Gráfico E13: Clases preparatorias para alumnos recién llegados en educación primaria y secundaria inferior, 2015/16

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Los centros educativos de los países en que existen clases preparatorias pueden optar por integrar a algunos alumnos inmigrantes recién llegados directamente en los grupos ordinarios. Los centros de los países en que no están permitidas las clases preparatorias integran a todos los alumnos inmigrantes recién llegados en los grupos ordinarios. En ambos casos pueden existir medidas adicionales de apoyo al aprendizaje de la lengua.

Notas específicas de países

Alemania: La normativa varía de unos *Länder* a otros.

Francia: Desde 2012 se integra a los alumnos directamente en los grupos ordinarios, proporcionándoles apoyo adicional. Se organizan clases preparatorias solo para aquellos alumnos inmigrantes recién llegados que no han estado escolarizados antes de su llegada.

Luxemburgo: No están permitidas las clases separadas en CINE 0.

Polonia: Desde septiembre de 2016, las normas polacas permiten la integración de los alumnos en clases preparatorias durante un tiempo máximo de un año si están experimentando problemas para adaptarse al sistema educativo polaco o si su nivel de competencia en la lengua de escolarización no les permite participar en las clases ordinarias.

Suiza: La normativa varía de un cantón a otro.

En varios países, las administraciones centrales definen el tiempo máximo que un alumno recién llegado puede pasar en clases preparatorias separadas aprendiendo la lengua de forma intensiva, siendo lo más habitual que este tiempo se fije en uno o dos años. En Bélgica, Francia, Lituania, Luxemburgo y Liechtenstein, el tiempo máximo está establecido en un año o un curso académico; en Dinamarca (para los alumnos menores de 14 años), Chipre y Noruega, es de dos años. Este tiempo es superior en algunos países, como Letonia, donde es de tres años, y Grecia, donde es de cuatro. En algunos países es obligatorio ajustarse al tiempo máximo establecido a fin de evitar que los alumnos queden segregados de sus compañeros, mientras que en otros pueden seguir en las clases preparatorias durante más tiempo si es necesario. Por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica todo alumno inmigrante recién llegado puede asistir a la clase preparatoria (*Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants*) entre una semana y un año, plazo que puede prorrogarse por un máximo de seis meses más. De forma semejante, en la Comunidad flamenca de Bélgica, la duración de la "educación de acogida" en educación secundaria depende del itinerario de cada alumno y puede prolongarse durante un año adicional. Por contraste, en Dinamarca se debe

integrar gradualmente a los alumnos en los grupos ordinarios, debiendo ser completa dicha integración transcurridos dos años. Grecia tiene dos niveles de "clases de acogida" (*Taxeis Ypodoxis*) – I y II –, en las que se integran los alumnos en función de su conocimiento del griego. En la "Clase de Acogida I", que tiene una duración de un año, se integran aquellos que no tienen ningún conocimiento de la lengua o solo un conocimiento básico. La "Clase de Acogida II", que tiene una duración máxima de tres años, es para alumnos que tienen un nivel medio de griego. En los Países Bajos, la duración máxima varía en función del nivel educativo: las clases preparatorias se limitan a un año en educación primaria y a dos en secundaria, integrándose posteriormente los alumnos en los grupos ordinarios. En Noruega, los alumnos inmigrantes recién llegados pueden estudiar en grupos, clases o centros especialmente organizados durante un máximo de dos años, debiendo renovarse la decisión de que permanezcan en ellos transcurrido el primer año.

En general, existen clases preparatorias con formación intensiva en la lengua de escolarización para alumnos inmigrantes recién llegados principalmente en los países de Europa central y septentrional, así como en Grecia, Chipre y Malta. Sin embargo, la mayoría de los países europeos, incluidos muchos de los meridionales, no separan a los alumnos recién llegados en clases preparatorias, sino que los integran directamente en los grupos ordinarios, en el curso correspondiente a su edad, ofreciéndoles en tal caso medidas de apoyo lingüístico adicionales (véase el gráfico E14). Los países balcánicos en los que la cifra de inmigrantes recién llegados es escasa no cuentan con recomendaciones de nivel central sobre la opción de separar a estos alumnos en clase preparatorias o integrarlos directamente en los grupos ordinarios. Tampoco existen recomendaciones o normativas al respecto en el Reino Unido e Islandia, donde son los centros quienes eligen la mejor forma de ayudar a los inmigrantes a aprender la lengua de escolarización.

EN CASI TODOS LOS PAÍSES EUROPEOS SE OFRECEN CLASES ADICIONALES DE LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN A LOS ALUMNOS INMIGRANTES

Con independencia de que pasen un tiempo en clases preparatorias o no, todos los alumnos inmigrantes recién llegados se integran antes o después en las clases ordinarias. Por tanto, es esencial que existan medidas de apoyo lingüístico eficaces que permitan un aprendizaje continuo y favorezcan la integración de estos alumnos.

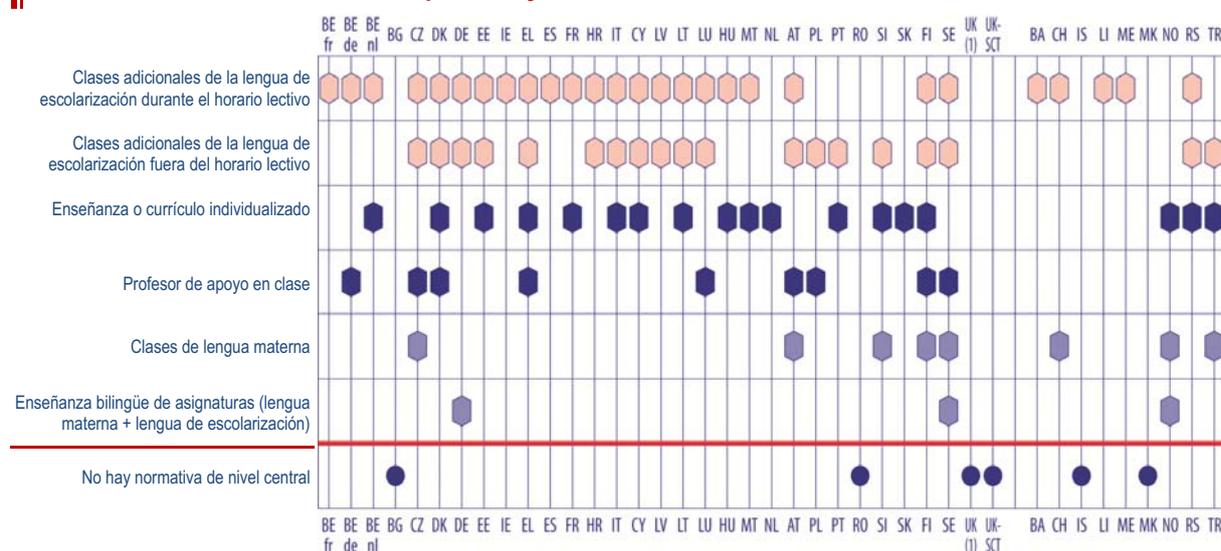
En el gráfico E14 aparece una selección de las medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua con las que cuentan los alumnos inmigrantes recién llegados en la educación ordinaria. Normalmente, tanto los países que cuentan con clases preparatorias como aquellos en que todos los alumnos inmigrantes se integran directamente en los grupos ordinarios de acuerdo con su edad disponen de tipos similares de apoyo y la misma variedad de medidas. Lo habitual es que dentro de la educación ordinaria se ofrezca apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes que todavía necesitan ayuda, hayan asistido o no a clases preparatorias; sin embargo, la frecuencia o intensidad de este apoyo puede ser menor en el caso de estos alumnos. Además, puede ofrecerse apoyo lingüístico a los alumnos no inmigrantes que hablan en el hogar una lengua diferente a la de escolarización.

Casi todos los países ofrecen clases adicionales de la lengua de escolarización, siendo lo más habitual que los alumnos inmigrantes recién llegados asistan a estas clases en lugar de seguir otras materias durante el horario escolar. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad flamenca), los centros pueden poner en marcha itinerarios de aprendizaje flexibles para determinados alumnos y utilizar estos itinerarios para crear un horario alternativo en el que determinadas partes del programa son sustituidas por clases de refuerzo de neerlandés. En Francia, durante el primer año, los alumnos inmigrantes recién llegados asisten a clases intensivas de francés durante un mínimo de 9 horas

semanales en educación primaria y 12 horas en secundaria ⁽¹²⁾. Los horarios se desarrollan e individualizan de tal manera que los alumnos puedan seguir, en la medida de lo posible, la educación que se ofrece en la clase ordinaria. Sin embargo, el horario seguido por todos los alumnos debe ser igual en cuanto al número total de horas. En Austria, aquellos alumnos que no tienen un conocimiento suficiente del alemán para poder seguir las clases ordinarias asisten a cursos de apoyo lingüístico (*Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen*) compuestos por 11 clases de 50 minutos impartidas semanalmente de forma integrada, medida que puede aplicarse durante dos años. Posteriormente, si un alumno continúa necesitando clases especiales de alemán como segunda lengua (*besonderer Förderunterricht in Deutsch*), se le puede ofrecer un máximo de seis clases semanales de 50 minutos (en un aula diferente o en la misma aula mediante la enseñanza en equipo) o clases extraescolares en grupos pequeños separados.

En algunos países, el número de horas semanales destinadas a clases adicionales es muy inferior. Por ejemplo, en Hungría, los escolares de origen extranjero estudian "lengua y literatura húngara" junto a sus compañeros durante la mitad del tiempo al menos y dedican el resto a participar en clases específicas de húngaro como lengua extranjera. Tienen que estudiar húngaro como lengua extranjera durante al menos dos horas semanales todo el tiempo que sea necesario. En Eslovenia, normalmente hay una clase semanal de 45 minutos de lengua y cultura eslovena en los centros de educación básica, o 35 clases al año (que pueden concentrarse al principio) en el primer año, cifra que se recorta a la mitad en el segundo. En Finlandia, los centros escolares pueden solicitar subvenciones públicas para impartir tres clases semanales adicionales de 45 minutos de la lengua de instrucción (finés o sueco), aunque tienen libertad para ofertar más si lo desean.

Gráfico E14: Medidas de apoyo al aprendizaje de la lengua dirigidas a alumnos inmigrantes en la educación ordinaria. Educación primaria y secundaria inferior, 2015/16



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Solo se muestran las medidas que recomiendan/exigen las administraciones educativas centrales o reciben su apoyo financiero. Por ejemplo, no aparecen los cursos de lengua materna organizados por las embajadas u otras instituciones creadas por el país de origen de los inmigrantes.

Las definiciones de "alumnos inmigrantes recién llegados" y "lengua de escolarización" figuran en el Glosario.

Notas específicas de países

Bélgica (BE nl): Las medidas solamente afectan a CINE 2; los centros escolares tienen autonomía en CINE 1.

⁽¹²⁾ Las clases duran habitualmente 55 minutos, pero reciben la denominación de "horas" en los currículos.

Alemania: La normativa varía de unos *Länder* a otros.

Estonia y Letonia: La normativa de nivel central no especifica si las clases adicionales de la lengua de escolarización deben ofertarse dentro o fuera del horario escolar.

Chipre: Solo pueden organizarse clases adicionales fuera del horario escolar para CINE 2.

En algunos países, las clases adicionales de la lengua de escolarización se ofrecen después del horario escolar normal. Por ejemplo, en Grecia, los "cursos tutoriales" (*Frontistiriaka Tmimata*) que se ofrecen después del horario normal van dirigidos a alumnos inmigrantes recién llegados que han sido integrados directamente en grupos ordinarios, o han participado en las "clases de acogida" (*Taxeis Ypodoxis*), pero continúan teniendo dificultades con la lengua en la clase ordinaria. En Polonia se organizan clases de la lengua de escolarización fuera del horario habitual. En cada centro, el director tiene la libertad de rediseñar el horario para añadir hasta cinco clases semanales de 45 minutos, con un mínimo de dos clases dedicadas al estudio de la lengua de escolarización.

En algunos casos, cuando el número de alumnos inmigrantes es bajo, las clases adicionales de la lengua de escolarización pueden ofrecerse en otro centro educativo. Este es el caso actualmente en la República Checa.

Algunos países ofrecen enseñanza o currículos individualizados para facilitar la integración de los alumnos inmigrantes recién llegados. Por ejemplo, en Estonia, la Ley de Centros de Educación Básica y Secundaria Superior ofrece a los alumnos inmigrantes flexibilidad para seguir un currículo individualizado, garantizando al mismo tiempo la máxima integración con otros alumnos. En Italia, el *consejo de clase* puede desarrollar un Plan de Enseñanza Personalizado para hacer frente a las necesidades de los alumnos inmigrantes de una clase, ya sea individualmente o en grupo. Estos planes indican todas las medidas que es necesario aplicar para facilitar la inclusión y especifican, entre otras cosas, la duración de las clases adicionales de la lengua de escolarización. En Portugal, los alumnos que, según las pruebas de nivel (véase el gráfico E12), solamente llegan al A1-B1 ("acceso"- "umbral") del MCERL en lengua portuguesa, siguen el currículo de Portugués como Segunda Lengua en lugar del currículo habitual (para más información sobre el MCERL, véase Consejo de Europa, 2001). En Serbia se prepara un plan de educación individual para cada alumno inmigrante recién llegado. En Noruega, los alumnos de educación primaria o secundaria cuya lengua materna no es el noruego o el sami tienen derecho a recibir "educación adaptada" en noruego hasta que tienen un conocimiento suficiente de la lengua para seguir el currículo educativo ordinario.

Algunos países adaptan sus normas de evaluación a los alumnos recién llegados. Tal es el caso de las administraciones educativas centrales eslovacas, que recomiendan que, durante el primer año académico en que los alumnos están integrados en grupos ordinarios, se evalúe su conocimiento de la materia de que se trate sin atender a su dominio de la lengua. De forma semejante, en Eslovenia, durante los dos primeros años académicos pueden realizarse ajustes en los métodos, frecuencia y criterios aplicados a la evaluación de los alumnos inmigrantes recién llegados.

En ocasiones se recurre en las clases a profesorado de apoyo que se encarga de ayudar a los alumnos inmigrantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas y acceder al currículo. Es frecuente en tal caso que los profesores de apoyo sean bilingües y ayuden a los alumnos a traducir las palabras más importantes que se emplean en clase. Además, pueden ofrecer apoyo adicional tanto de forma individual como en pequeños grupos, ya sea durante el horario lectivo o tras finalizar las clases. Asimismo, los profesores de apoyo que comparten la experiencia de la migración pueden trabajar como mediadores para facilitar la reducción de las barreras culturales y lingüísticas, y fomentar las relaciones entre los alumnos, sus padres y el centro escolar, ya que es habitual que los padres no hablen la lengua de escolarización. La normativa central de varios países prevé la posibilidad de que los centros educativos contraten profesorado de apoyo para ayudar a los inmigrantes recién llegados

o de que sean las autoridades quienes asignen personal de apoyo a los centros dependiendo del número de alumnos que necesitan ayuda. Este es el caso en Bélgica (Comunidad germanófono), la República Checa, Dinamarca, Grecia, Luxemburgo, Austria, Polonia, Finlandia y Suecia. En algunos otros países, los centros escolares gozan de autonomía para contratar profesores que presten apoyo lingüístico, aunque esta posibilidad no sea contemplada explícitamente por las administraciones centrales.

En varios países se ofrece enseñanza en la lengua materna o se imparten las asignaturas de forma bilingüe (en la lengua materna y en la de escolarización). Los países que apoyan la enseñanza en la lengua materna consideran que tener un alto conocimiento de esta lengua aumenta la capacidad para aprender y dominar la lengua de escolarización y repercute positivamente en las capacidades cognitivas del alumno en general. Además, la competencia en la lengua materna se considera un instrumento para el reconocimiento de la diversidad lingüística y el valor del patrimonio cultural (Comisión Europea, 2016). En Austria se pueden ofrecer 2-6 clases semanales (de 50 minutos) en la lengua materna como asignatura optativa o de libre elección siguiendo un determinado currículo. En Finlandia, los centros escolares pueden solicitar subvenciones públicas para ofrecer dos clases adicionales de 45 minutos semanales en la lengua materna. En Noruega, los alumnos de primaria y secundaria cuya lengua materna no es el noruego o el sami tienen derecho a la enseñanza en su lengua materna, a la enseñanza bilingüe de las materias o a combinar ambas posibilidades. La enseñanza en la lengua materna puede ser ofertada por un centro distinto a aquel al que acude normalmente el alumno. En ausencia de profesorado debidamente preparado para impartir la enseñanza en lengua materna o la enseñanza bilingüe de las materias, el municipio debe, en la medida de lo posible, ofertar otra enseñanza adaptada a las capacidades de los alumnos.

Tal como muestra el gráfico E14, en la mayoría de los países se ofrece uno o dos tipos de apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes. El modelo más común de apoyo lingüístico es el que se presta a través de clases adicionales y de enseñanza individualizada, combinación que existe en 15 sistemas educativos europeos. En varios sistemas educativos se prevé la posibilidad de ofertar clases adicionales y de contar con la presencia de profesorado de apoyo en las aulas. Según se observa en el gráfico E14, la oferta de clases adicionales de la lengua de escolarización es la única medida a disposición de los alumnos inmigrantes en ocho sistemas educativos.

Las administraciones educativas centrales de Finlandia y Suecia hacen posible que los centros ofrezcan la mayor variedad posible de formas de apoyo a los alumnos inmigrantes. En Finlandia ofrecen recursos para que los centros no solo puedan impartir clases adicionales de la lengua de escolarización dentro y fuera del horario lectivo, sino también enseñanza en la lengua materna, y para que dispongan también de profesores de apoyo y enseñanza individualizada. En Suecia, entre las medidas disponibles están la oferta de clases adicionales de la lengua de escolarización dentro y fuera del horario lectivo, la enseñanza en la lengua materna, la enseñanza bilingüe de asignaturas y la asistencia de profesores de apoyo. La República Checa, Dinamarca, Grecia, Austria, Eslovenia y Turquía también ofrecen una amplia variedad de medidas de apoyo lingüístico a los alumnos inmigrantes.

GLOSARIO

I. DEFINICIONES

Administración educativa central (o de nivel superior): El nivel más alto de la administración con responsabilidad en educación en un determinado país, que normalmente corresponde con el ámbito nacional (estatal). No obstante, en Bélgica, Alemania, España y Reino Unido, las "regiones" (*Communautés, Länder, Comunidades Autónomas* y administraciones descentralizadas, respectivamente) son responsables de la totalidad o la mayoría de las áreas relacionadas con la educación o comparten las mismas con el Estado central. Por tanto, estas administraciones se consideran de rango superior en aquellas áreas de las que son responsables, mientras que en aquellas en las que comparten la responsabilidad con el ámbito nacional (estatal), ambas se consideran administraciones de nivel superior.

AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras): Término general que engloba a distintos modelos de educación bilingüe o de inmersión lingüística. Es necesario distinguir dos tipos de AICLE, dependiendo de las lenguas que se utilizan para impartir las asignaturas no lingüísticas (asignaturas distintas del aprendizaje de la lengua y de su literatura o cultura):

AICLE tipo A: Oferta educativa en la que las asignaturas no lingüísticas se imparten en una lengua designada en el currículo central como ► *lengua extranjera*. El número de asignaturas de naturaleza no lingüística que se enseñan en lengua extranjera puede variar dependiendo de los centros escolares y de los países. En algunos centros (caso 1), todas las asignaturas no lingüísticas se imparten en la lengua extranjera. En otros (caso 2), algunas asignaturas no lingüísticas se enseñan en lengua extranjera y otras en la principal ► *lengua de escolarización* del país. En este último caso, por tanto, se utilizan dos lenguas para impartir las asignaturas no lingüísticas del currículo.

AICLE tipo B: Oferta educativa en la que algunas asignaturas no lingüísticas se imparten en una ► *lengua regional y/o minoritaria*, en una ► *lengua no territorial* o en una ► *lengua estatal* (en países con más de una lengua estatal), y en una segunda lengua, que puede ser cualquier otro idioma. A diferencia de lo que sucede en la enseñanza AICLE tipo A (caso 1), en el tipo B las asignaturas no lingüísticas siempre se imparten en dos lenguas distintas. En un número reducido de centros, además de estas dos lenguas se utiliza también una tercera para enseñar las asignaturas no lingüísticas. Las tres lenguas son una lengua regional y/o minoritaria, una lengua estatal y una lengua extranjera.

Alumno inmigrante: Alumno cuyos padres nacieron en el extranjero (definición de PISA, OCDE).

Alumnos inmigrantes recién llegados: Niños y adultos jóvenes nacidos fuera de su actual país de residencia, de padres que también nacieron en un país distinto del de acogida, que se encuentran en edad escolar o inferior (de acuerdo con las normativas nacionales sobre educación obligatoria) y que acceden de forma tardía a la educación formal del país de acogida (Unión Europea, 2013).

Clases preparatorias: Clases separadas dirigidas a los ► alumnos inmigrantes recién llegados en las que se les imparte una enseñanza intensiva de la lengua y un currículo adaptado de otras asignaturas con la intención de prepararlos para incorporarse rápidamente a los grupos ordinarios. Los alumnos asisten a las clases durante toda la jornada escolar durante un periodo limitado de tiempo, en lugar de integrarse directamente en los grupos ordinarios con el resto de sus compañeros. Dependiendo del país, las clases pueden denominarse "introductorias", "de transición" o "de acogida".

Cuatro destrezas comunicativas: Hace referencia a las principales habilidades de comunicación dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras: escuchar (comprensión oral), hablar (expresión oral), leer (comprensión lectora) y escribir (expresión escrita).

Edad teórica del alumnado: Dentro del sistema educativo, la edad teórica hace referencia a la edad ordinaria a la que un estudiante ha de encontrarse en un curso o nivel concreto, sin tener en cuenta la

incorporación temprana o tardía, la repetición de curso o cualquier otra interrupción de la escolarización.

En proceso de implantación: Proceso mediante el cual se introducen de manera gradual las nuevas disposiciones legales, de tal manera que todas las partes afectadas dispongan de tiempo para adaptarse y prepararse para cumplir con las exigencias de la nueva ley.

Formación inicial del profesorado: Periodo de estudio y formación durante el cual los futuros profesores asisten a cursos académicos basados en el estudio de determinadas materias y realizan formación profesional (sea de forma consecutiva o simultánea) con el objeto de adquirir los conocimientos y competencias necesarios para la docencia. Este periodo finaliza cuando el futuro profesor obtiene su correspondiente titulación.

Itinerario educativo: En algunos países, el alumnado de secundaria ha de escoger un área de especialización de estudios entre varias posibilidades. Por ejemplo, en algunos países debe elegir entre estudios literarios o científicos; en otros, como sucede en Alemania, la elección es entre distintos tipos de centros educativos, como, por ejemplo, *Gymnasium*, *Realschule*, etc. Este concepto solo se aplica a los centros donde se imparte educación ordinaria y no sirve para describir ofertas educativas muy específicas, como la enseñanza AICLE, los centros experimentales, las escuelas de música, etc.

Lengua clásica: Lengua clásica, como el latín o el griego clásico, que ya no se habla en ningún país y que se enseña, por tanto, con una finalidad distinta a la de "comunicarse". Los objetivos de esta materia pueden ser la adquisición de un conocimiento más profundo de las raíces de una lengua moderna procedente de la lengua clásica en cuestión, la lectura y comprensión de los textos originales de su literatura antigua y el conocimiento de la civilización que empleaba dicha lengua. En algunos currículos se considera ► *lengua extranjera*.

Lengua de escolarización: Lengua que se usa para impartir el currículo y, más generalmente, para comunicarse tanto dentro del centro escolar como, fuera de él, con interesados como los padres, administración educativa, etc.

Lengua específica obligatoria: Lengua extranjera que todos los alumnos han de estudiar, sin posibilidad de escoger entre otras (con independencia de su ► *itinerario educativo* o tipo de centro). La ► *administración educativa central (o de nivel superior)* decide qué lengua extranjera específica ha de estudiarse.

Lengua estatal: Cualquier lengua con estatus de lengua oficial en la totalidad del territorio de un país. Toda lengua estatal es a su vez ► *lengua oficial*.

Lengua extranjera: Lengua denominada "extranjera" en el currículo establecido por la administración educativa central (o de nivel superior). En algunos países, las lenguas extranjeras se denominan "lenguas modernas" o "segunda o tercera lengua". Esta definición se circunscribe al ámbito educativo y no guarda relación con el estatus político de dicha lengua. Por tanto, algunas lenguas consideradas ► *lenguas 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. En algunos currículos, las lenguas extranjeras se denominan "lenguas modernas" para distinguirlas claramente de las lenguas clásicas; en otros, se usa la expresión "segunda o tercera lengua", en contraposición a "primera lengua", que puede emplearse para describir la lengua de escolarización de países con más de una lengua estatal.

Lengua extranjera como asignatura obligatoria: Lengua extranjera que figura entre las asignaturas obligatorias del currículo, según lo establecido por la ► *administración educativa central (de nivel*

superior). La expresión puede utilizarse para referirse a situaciones en que todos los alumnos de un programa o de un curso específico deben aprender una lengua o hacerlo en el contexto particular de currículos específicos de diferentes ► *itinerarios educativos*. En aquellos casos en los que los alumnos no tienen libertad para escoger la(s) lengua(s) de estudio, esta lengua se denomina ► *lengua específica obligatoria*.

Lengua extranjera como asignatura optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas:

En algunos países, el currículo establecido a nivel central obliga a los centros escolares a incluir como mínimo una lengua extranjera entre sus asignaturas optativas, algo que se considera un derecho. Los alumnos deben escoger al menos una de dichas optativas (que no ha de ser necesariamente una lengua extranjera).

Lengua no territorial: Lengua utilizada por los ciudadanos de un país, distinta de la lengua o lenguas habladas por el resto de la población, pero que, a pesar de haber sido tradicionalmente hablada en dicho territorio, no puede identificarse con un área geográfica concreta del mismo. (Definición basada en la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias*, Consejo de Europa, 1992). El romaní es un ejemplo de lengua no territorial.

Lengua oficial: Lengua utilizada con fines jurídicos y administrativos en una zona concreta de un determinado Estado. Su estatus oficial puede estar circunscrito a una parte de dicho Estado o extenderse a la totalidad de su territorio. Todas las ► *lenguas estatales* son lenguas oficiales, pero no todas las lenguas oficiales son necesariamente lenguas estatales (por ejemplo, el danés, cuyo estatus es el de lengua oficial en Alemania, es una ► *lengua regional o minoritaria*, pero no una lengua estatal).

Lengua regional o minoritaria: Lengua que "tradicionalmente hablan en un determinado territorio dentro de un Estado ciudadanos de dicho Estado que constituyen un grupo minoritario respecto al resto de la población del mismo. La lengua regional o minoritaria es diferente de la ► *lengua o lenguas estatales* de dicho Estado" (Consejo de Europa, 1992). Por lo general, se trata de lenguas habladas por grupos de población procedentes originariamente de dichos territorios, o que han estado asentados en dichas regiones durante generaciones. Las lenguas regionales o minoritarias pueden gozar del estatus de ► *lengua oficial*, pero, por definición, dicho estatus se limita al área territorial en la que se habla la lengua en cuestión.

MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas): Es el marco de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del conocimiento de las lenguas desarrollado por el Consejo de Europa. Su principal objetivo es facilitar la transparencia y la comparabilidad de la oferta educativa y las titulaciones en el área de las lenguas. El MCERL describe las competencias necesarias para comunicarse en una lengua extranjera, así como los conocimientos y destrezas relacionados y los distintos contextos comunicativos. Define seis niveles de competencia, desde "usuario básico" a "usuario competente": A1 ("acceso"), A2 ("plataforma"), B1 ("umbral"), B2 ("avanzado"), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría), que permiten medir el progreso de los alumnos y usuarios de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2001).

Movilidad entrante del profesorado: ► *Movilidad transnacional* (co)financiada por la ► *administración educativa central (de nivel superior)* del país de acogida con el fin de promover la enseñanza de la lengua de dicho país en el extranjero. Véase también ► *movilidad saliente del profesorado*.

Movilidad saliente del profesorado: ► *Movilidad transnacional* (co)financiada por la ► *administración educativa central (de nivel superior)* del país en el que está empleado el profesor. Véase también ► *movilidad entrante del profesorado*.

Movilidad transnacional: Término que hace referencia al traslado a un país distinto al de residencia con fines profesionales o relacionados con el trabajo. Los viajes al extranjero para asistir a una conferencia o un taller, para preparar una tesis doctoral o para trabajar en un centro escolar del sistema educativo de origen no están incluidos en la definición. Tampoco lo están los desplazamientos por motivos personales, como los viajes realizados durante periodos de vacaciones con fines no profesionales.

Niños de origen inmigrante: Niños que asisten a un centro escolar en un país distinto a su país de origen o al país de origen de sus dos progenitores. El concepto engloba situaciones jurídicamente distintas, como las de los refugiados, solicitantes de asilo, hijos de trabajadores inmigrantes, hijos de ciudadanos de terceros países que son residentes de larga duración, hijos de trabajadores procedentes de terceros países que no son residentes de larga duración, hijos que residen irregularmente en el país e hijos de familias de origen inmigrante que no necesariamente se benefician de disposiciones legales relacionadas específicamente con la educación. Esta definición no toma en consideración las minorías lingüísticas que llevan más de dos generaciones asentadas en el país.

Profesor especialista: Profesor cualificado para impartir una o dos materias distintas, de las cuales una debe ser lengua extranjera. En el caso de los profesores especializados en lenguas, esto incluye solo las lenguas extranjeras o bien una o más lenguas extranjeras y otra materia.

Profesor generalista: Profesor (habitualmente de primaria) cualificado para impartir todas (o prácticamente todas) las asignaturas del currículo, incluidas las lenguas extranjeras. A estos profesores se les encomienda la enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente de si han recibido formación en dicha área o no.

Profesor semiespecialista: Profesor cualificado para impartir al menos tres materias diferentes, de las cuales una (o dos, si el profesor es semiespecialista en lengua extranjera) debe ser una lengua extranjera.

Prueba nacional: Pruebas o exámenes estandarizados establecidos por las administraciones públicas centrales o de nivel superior y aplicados bajo su responsabilidad. El concepto incluye cualquier modalidad de prueba que (a) requiera que todos los que la realizan respondan a las mismas preguntas (o a preguntas seleccionadas de un banco común de preguntas) y (b) se puntúe de forma estándar o consistente. Las pruebas o encuestas internacionales como SurveyLang no forman parte de esta categoría, y tampoco los exámenes diseñados por cada centro escolar, aunque hayan sido desarrollados a partir de un marco de referencia diseñado a nivel central (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015c).

Título: Certificado oficial de una cualificación que se concede a un alumno o estudiante al finalizar una etapa determinada o un periodo completo de educación o formación. Los títulos pueden concederse en virtud de distintos tipos de evaluación, no siendo los exámenes finales requisito obligatorio en todos los casos.

II. CLASIFICACIÓN CINE

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento desarrollado para facilitar la comparación entre estadísticas e indicadores sobre educación a nivel internacional, sobre la base de unas definiciones comunes. La clasificación CINE abarca todas las posibilidades de educación y formación estructurada para niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos que tienen necesidades especiales, con independencia de las instituciones o entidades que se encarguen de la oferta y de las modalidades en que se imparta. La primera recogida de datos estadísticos basados en

la nueva clasificación (CINE 2011) tuvo lugar en 2014 (texto y definiciones adoptados por la UNESCO, 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat, 2013 y UNESCO/ Instituto de Estadística de la UNESCO, 2011).

CINE 0: Educación infantil

Los programas de nivel 0 (educación infantil), definido como la etapa inicial de la instrucción organizada, tienen por objeto principal introducir a los niños muy jóvenes en un entorno de tipo escolar, es decir, ofrecer un puente entre el hogar y una atmósfera escolar. Una vez finalizados estos programas, los niños continúan su educación en el nivel 1 (educación primaria).

La educación infantil se define como la etapa inicial de la enseñanza, organizada en un centro escolar o de otro tipo, destinada a niños mayores de 3 años.

CINE 1: Educación primaria

La educación primaria ofrece actividades educativas y de aprendizaje habitualmente diseñadas para que los alumnos adquieran las destrezas fundamentales de lectura, escritura y matemáticas (es decir, competencia lingüística y numérica). Proporciona un cimiento sólido para el aprendizaje y la comprensión de las áreas básicas de conocimiento y fomenta el desarrollo personal, preparando a los alumnos para la educación secundaria inferior. Lo que se pretende es lograr un aprendizaje básico, con un nivel muy bajo de especialización.

El nivel comienza entre los 5 y los 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar entre 4 y 6 años.

CINE 2: Educación secundaria inferior

Los programas de nivel CINE 2, o educación secundaria inferior, suelen partir de los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. Habitualmente, el objetivo educativo es sentar las bases del aprendizaje permanente y el desarrollo personal, preparando a los alumnos para posteriores oportunidades educativas. Los programas de este nivel se suelen organizar en torno a un currículo más orientado a asignaturas concretas, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Este nivel se inicia habitualmente en torno a los 11 o 12 años de edad y suele finalizar a los 15 o 16 años, coincidiendo frecuentemente con el final de la educación obligatoria.

CINE 3: Educación secundaria superior

Los programas de nivel CINE 3, o educación secundaria superior, están habitualmente diseñados para completar la educación secundaria en preparación para la educación terciaria o superior, para proporcionar competencias necesarias para el empleo o con ambos objetivos simultáneamente. Los programas de este nivel están más basados en materias específicas y tienen un mayor grado de especialización y profundidad que los que se ofrecen en educación secundaria inferior (CINE 2). El nivel de diferenciación es mayor, con un creciente abanico de opciones y trayectorias.

Este nivel generalmente comienza al finalizar la enseñanza obligatoria. La edad de ingreso suele ser los 15 o 16 años. Normalmente se necesita una titulación básica (por ejemplo, haber completado la enseñanza obligatoria) u otro requisito mínimo para acceder a esta etapa. La duración del nivel CINE 3 varía entre dos y cinco años.

CINE 4: Educación postsecundaria no superior

Los programas de educación postsecundaria no superior parten de la educación secundaria para ofrecer actividades educativas y de aprendizaje de preparación de los alumnos para su acceso al mercado laboral y/o la educación terciaria. Habitualmente va dirigida a alumnos que han finalizado educación secundaria superior (CINE 3), pero que desean mejorar sus destrezas o sus oportunidades. Con frecuencia, los programas no son significativamente más avanzados que los que se ofrecen en secundaria superior, puesto que habitualmente sirven para ampliar los conocimientos, destrezas y competencias, más que para profundizar en ellos. Por tanto, se sitúan por debajo del nivel de complejidad característico de la educación terciaria.

CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto

Los programas de nivel CINE 5 corresponden a la educación terciaria de ciclo corto y están diseñados frecuentemente para ofrecer a los participantes conocimientos, destrezas y competencias profesionales. Suelen tener una base práctica centrada en una ocupación específica y preparan a los estudiantes para acceder al mercado de trabajo. Sin embargo, también pueden dar paso a otros programas de educación terciaria.

Los programas académicos de educación terciaria situados por debajo del nivel del programa de Grado o equivalente también se clasifican como CINE 5.

CINE 6: Título de grado o equivalente

Los programas de nivel CINE 6 son los de grado o nivel equivalente y suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas académicas y/o profesionales intermedias, conducentes a una titulación superior de primer nivel o equivalente. Habitualmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información se toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Los programas de nivel CINE 6 son impartidos tradicionalmente por universidades e instituciones educativas equivalentes de nivel terciario.

CINE 7: Máster o nivel equivalente

Los programas de nivel CINE 7 suelen estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, destrezas y competencias académicas y/o profesionales avanzadas, conducentes a una titulación superior de segundo nivel o equivalente. Pueden tener un componente sustancial de investigación, pero no conducen a la obtención de un doctorado. Habitualmente, los programas de este nivel son principalmente teóricos, pero pueden incluir componentes prácticos y su información se toma de las últimas investigaciones y/o de las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente los ofrecen las universidades y otras instituciones educativas terciarias.

CINE 8: Doctorado o nivel equivalente

Los programas de CINE 8 son de nivel de doctorado o equivalentes y están encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado. Están dedicados a la realización de estudios avanzados e investigaciones originales y suelen ser ofrecidos solamente por instituciones de educación terciaria orientadas a la investigación como las universidades. Existen programas de doctorado tanto de ámbito académico como profesional.

Para más información sobre la clasificación CINE, véase

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscsed-2011-en.pdf> [fecha de consulta: marzo de 2017].

BASES DE DATOS ESTADÍSTICOS Y TERMINOLOGÍA

Base de datos internacional PISA 2015

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) es un estudio internacional auspiciado por la OCDE para medir los niveles de rendimiento de los alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. El estudio se basa en muestras representativas de alumnos de 15 años que cursan educación secundaria inferior o superior (CINE 2 o 3), dependiendo de la estructura del sistema. Además de medir el rendimiento, el estudio internacional PISA incluye cuestionarios para identificar variables de los centros y del contexto familiar que puedan contribuir a la interpretación de los resultados. Los indicadores analizan tanto centros públicos como privados y concertados.

Los estudios PISA se llevan a cabo cada tres años. El primero se realizó en 2000 y las siguientes ediciones en 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015.

Bosnia y Herzegovina, Liechtenstein y Serbia son los únicos países miembros de la red Eurydice que no han participado en la recogida de datos de PISA 2015.

El procedimiento de muestreo consiste en una selección de centros y, posteriormente, de alumnos. Se persigue que la posibilidad de cada alumno de ser seleccionado sea la misma con independencia del tamaño o la localización del centro al que asiste. Para este fin, cada centro se pondera antes del muestreo, de manera que la probabilidad de ser seleccionado es inversamente proporcional a su tamaño.

En aquellos países en los que los datos hacen referencia a la totalidad de la población es esencial cumplir con una serie de requisitos específicos, como el análisis de errores típicos (medición de errores derivados del muestreo). Como consecuencia de ello, es posible que una diferencia apreciable entre dos elementos dentro del conjunto de datos se considere irrelevante en términos estadísticos.

Es posible consultar la base de datos de PISA 2015 en <http://www.oecd.org/pisa/data/>

Para consultar los cuestionarios de PISA 2015 puede dirigirse a <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/questionnaire.asp>

Base de datos TALIS 2013

TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) es un estudio internacional realizado bajo los auspicios de la OCDE que se centra en las condiciones de trabajo de los profesores y en el entorno de aprendizaje de los centros escolares. Los principales temas abordados por el estudio son la dirección de los centros escolares; la formación del profesorado; la valoración e información al profesorado; las creencias pedagógicas, actitudes y prácticas docentes del profesorado, el sentimiento de autoeficiencia expresado por el profesor; su satisfacción con el trabajo y el clima en los centros escolares y aulas en que trabaja; y, finalmente, la movilidad transnacional del profesorado.

El estudio se centra principalmente en el profesorado de educación secundaria inferior (CINE 2) y está basado en cuestionarios realizados a los profesores y a las personas que dirigen los centros escolares. Los indicadores analizan tanto centros públicos como privados y concertados.

La primera edición del estudio tuvo lugar en 2008, siendo 2013 la segunda. La OCDE está preparando actualmente TALIS 2018.

Veintidós países miembros de la red Eurydice participaron en el estudio TALIS 2013. No obstante, solo 19 recogieron datos en la parte del cuestionario de los profesores relacionada con la movilidad del profesorado, datos que se usan en el presente informe.

El procedimiento de muestreo requirió la participación de 200 centros escolares por país y 20 profesores de educación secundaria inferior (CINE 2).

En aquellos países en los que los datos hacen referencia a la totalidad de la población es esencial cumplir con una serie de requisitos específicos, como el análisis de errores típicos (medición de errores derivados del muestreo). Como consecuencia de ello, es posible que una diferencia apreciable entre dos elementos dentro del conjunto de datos se considere irrelevante en términos estadísticos.

Los datos de TALIS 2013 se obtuvieron de informes propios, por lo que su información es subjetiva, al no tratarse de prácticas que han sido objeto de observación. Además, las conexiones entre los elementos establecidos por el análisis estadístico no implican existencia de causalidad entre ellos. Es más, al ser una encuesta internacional, los aspectos culturales y lingüísticos pueden influir en el comportamiento de los encuestados. En el informe de la OCDE (OCDE 2014, p. 29) se puede encontrar más información sobre la interpretación de los resultados de TALIS 2013.

Es posible consultar la base de datos de TALIS 2013 en http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20

Para consultar los cuestionarios de TALIS 2013 puede dirigirse a <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>

Términos estadísticos

Errores estándar: Las encuestas de PISA 2015 y TALIS 2013, como cualquier otra encuesta a gran escala sobre educación (OCDE/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS, etc.), solo examinan una muestra representativa de las poblaciones objetivo. Por lo general, existe un número infinito de posibles muestras en cualquier población dada. De esto se puede inferir que de una muestra a otra, los cálculos realizados en un parámetro de población (un promedio, un porcentaje, una correlación, etc.) pueden variar. El error estándar asociado a cualquier cálculo de un parámetro de población cuantifica la incertidumbre de este muestreo. En función del parámetro calculado y su error estándar respectivo, es posible crear un intervalo de confianza que refleja cuánto puede variar el valor calculado a partir de una muestra. En consecuencia, supongamos un promedio calculado de 50 y que su error estándar es 5. El intervalo de confianza, con un error de tipo 1 del 5%, equivale a $[50 - (1,96 \times 5); 50 + (1,96 \times 5)]$, es decir, aproximadamente [40; 60]. Por tanto, se puede decir que solo tenemos 5 posibilidades, de 100, de equivocarnos si decimos que la media de la población está en este intervalo.

Todos los errores estándar registrados en este informe se han calculado mediante métodos de remuestreo y siguiendo la metodología de varios documentos técnicos de la encuesta TALIS.

Los errores estándar de las tablas estadísticas se muestran en el Anexo 3.

Significación estadística: Hace referencia a un nivel de confianza del 95%. Por ejemplo, una diferencia significativa quiere decir que la diferencia es distinta a 0 a un nivel de confianza del 95%.

REFERENCIAS

Consejo de Europa, 1992. *The European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML)*. European Treaty Series – No. 148. [Online] Disponible en: <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> [Consultado el 15 de marzo de 2017].

Consejo de Europa, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press. [pdf] Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [Consultado el 15 de marzo de 2017].

EACEA/Eurydice, 2008. *Key Data on teaching Languages at school in Europe*. Bruselas: EACEA Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2009. *Key Data on Education in Europe 2009*. Bruselas: EACEA Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruselas: EACEA Eurydice.

Resolución del Consejo de la UE de 14 de febrero de 2002 respecto a la promoción de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas dentro del marco de implantación de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001, DO 2002/C 50/01, 23.02.2002, p.1-2.

Comisión Europea, 2010. *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. Tercera edición. [pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/handbook_integration/doc1_12892_168517401_en.pdf [Consultado el 15 de marzo de 2017].

Comisión Europea, 2013. *Study on educational support for newly arrived migrant children*. [Online] Disponible en: <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrived-migrant-children-pbNC3112385/> [Consultado el 8 de noviembre de 2016].

Comisión Europea, 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 15 de marzo de 2017].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015a. *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams*. Eurydice – Facts and Figures. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015b. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

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

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015d. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2015/16*. Eurydice – Facts and Figures. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Parlamento Europeo, 1988. *European Parliament Resolution on Sign Languages 1988*. [Online] Disponible en: <http://www.policy.hu/flora/ressign2.htm> [Consultado el 8 de noviembre de 2016].

Parlamento Europeo, 2013. *Endangered languages and Linguistic diversity in the European Union* (P/B/CULT/IC/2013-030. PE 495.851). [pdf] Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT\(2013\)495851_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT(2013)495851_EN.pdf) [Consultado el 28 de octubre de 2016].

Servicio de Investigación del Parlamento Europeo, 2016. *Regional and Minority Languages in the European Union. Briefing September 2016*. [pdf] Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/589794/EPRS_BRI\(2016\)589794_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/589794/EPRS_BRI(2016)589794_EN.pdf) [Consultado el 15 de marzo de 2017].

Eurostat, 2017. *Vocational education and training statistics*. Eurostat Statistics Explained: [Online] Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Vocational_education_and_training_statistics [Consultado el 10 de febrero de 2017].

Unesco. Instituto de Estadística, 2012. *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*; [pdf] Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-CINE-2011-en.pdf> [Consultado el 15 de marzo de 2017].

ANEXOS

ANEXO 1: DESCRIPCIONES NACIONALES DE LA OFERTA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA (2015/16)

Introducción

El objeto de estas descripciones es reunir en una sola narrativa informaciones que se encuentran dispersas en varios indicadores, resumiendo la información que aparece en la sección I del capítulo B y en el gráfico B9 (de la sección II). Las descripciones solamente se ocupan de las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias o como optativas dentro del currículo de las enseñanzas mínimas (véase la definición de estos términos en el Glosario) establecidas por las administraciones educativas de nivel superior. No pretenden, por tanto, ofrecer una imagen integral de la oferta de lenguas extranjeras en cada país.

Estas descripciones se centran en la educación general. Solo se dedica un breve párrafo, al final de la descripción, a la oferta de lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias para todos los alumnos de formación profesional. Más específicamente, en ese párrafo se describe el número de años en que todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera y, en algunos casos, dos de forma simultánea, como asignaturas obligatorias durante toda su vida académica, es decir, sin especificar el número de lenguas que habrán estudiado mientras cursan formación profesional en concreto. Además, esta breve descripción no ofrece información específica sobre los numerosos itinerarios individuales de la formación profesional.

A la vista de la complejidad de la formación profesional y del gran número de itinerarios que existen en algunos países, solo se han tomado en consideración los programas que ofrecen acceso directo a la educación terciaria (es decir, CINE-P código "354"). Además, dentro de los márgenes definidos, la información está basada en los programas más representativos, excluyéndose aquellos ofertados por instituciones dedicadas a campos muy específicos (como las bellas artes o las artes escénicas). También se han excluido los programas de educación para adultos, los programas que responden a necesidades educativas especiales o los itinerarios que cuentan con un número muy pequeño de alumnos. Dentro de estos márgenes, en aquellos casos en que los programas de formación profesional tienen diferente duración se ha elegido el más corto para indicar la edad de finalización. Para más información acerca de la clasificación CINE, véase la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).

Cuando el número de lenguas extranjeras que se imparten como asignaturas obligatorias difiere en función de los itinerarios educativos o de los tipos de centros, en el texto solo se menciona el número más elevado. Esto se aplica a la educación secundaria en muchos países donde existen distintos itinerarios o tipos de centros educativos.

Las edades de los alumnos corresponden a su edad teórica, es decir, a la edad ordinaria del alumnado dentro del sistema educativo, sin tener en cuenta las incorporaciones tardías o anticipadas, la repetición de curso u otras interrupciones del proceso de escolarización. Para más información sobre los vínculos entre la edad teórica de los estudiantes y la estructura del sistema educativo, pueden consultarse las distintas estructuras nacionales de los países de la red Eurydice en: <https://webgate.ec.europa.eu/fpifs/mwikis/eurydice/images/0/05/192EN.pdf>

La descripción de cada país normalmente comienza a partir de la edad en la que todos los alumnos tienen que empezar a estudiar una lengua extranjera, lo cual varía en función del país, y termina con

la edad en la que finaliza la educación secundaria general, que, en la mayor parte de los casos, puede oscilar entre los 18 y los 20 años, dependiendo del país.

Finalmente, la información se organiza de forma semejante en todas las descripciones nacionales, y también se emplea terminología común para facilitar la comprensión y la comparación. Los términos específicos están definidos en el Glosario.

Bélgica (BE fr)

Todos los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 10 años, excepto en Bruselas y en las comunas valonas que gozan de un estatus lingüístico específico, donde empiezan a los 8. En Bruselas esta lengua ha de ser el neerlandés. La obligatoriedad se extiende hasta los 18 años en educación general. A partir de los 14 años, todos los alumnos matriculados en educación general pueden optar por aprender una segunda lengua, puesto que todos los centros tienen que incluirla como optativa en el currículo de enseñanzas mínimas.

Tras la plena implantación del decreto de 2013, al finalizar su etapa escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera como asignatura obligatoria durante ocho años en la región de Valonia, y durante diez años en Bruselas y las comunas valonas que cuentan con un estatus lingüístico específico.

Bélgica (BE de)

Todos los alumnos matriculados en educación infantil comienzan a estudiar francés como lengua obligatoria a partir de los 3 años. En el caso de los miembros de la minoría francófona residentes en la región germanófona y que asisten a centros donde el francés es la lengua de enseñanza, la lengua extranjera obligatoria es el alemán. El inglés, obligatorio para todos, se introduce cuando los alumnos tienen 13 años. Los alumnos de educación general tienen que estudiar estas dos lenguas hasta la edad de 18 años. En educación secundaria, las normas oficiales no definen el número máximo de lenguas extranjeras que deben estudiar los alumnos, que depende del itinerario escogido.

Al acabar sus estudios, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera como asignatura obligatoria durante 15 años, con la obligación de estudiar dos lenguas simultáneamente durante un año.

Bélgica (BE nl)

Todos los alumnos comienzan a estudiar francés con carácter obligatorio a partir de los 10 años. El inglés se incorpora como lengua obligatoria a los 13 años. Los alumnos de educación general están obligados a estudiar ambos idiomas hasta los 18 años. En educación secundaria, las normas oficiales no definen el número máximo de lenguas extranjeras que deben estudiar los alumnos, que depende del itinerario escogido.

Al acabar sus estudios, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera como asignatura obligatoria durante 8 años, con la obligación de estudiar dos lenguas simultáneamente durante un año.

Bulgaria

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a los 8 años. A los 15 se introduce una segunda lengua extranjera, obligatoria para todos. Los alumnos han de estudiar dos lenguas extranjeras hasta los 19 años en educación general, hasta los 17 en formación profesional.

República Checa

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a la edad de 8 años, y entre los 11 y los 13 deben empezar a estudiar una segunda lengua, algo que se convierte en una obligación a partir de los 13 años. Todos los alumnos que cursan educación general deben estudiar dos lenguas hasta los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general, y habrán tenido que estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente durante al menos dos años.

Dinamarca

Todos los alumnos inician el estudio del inglés con carácter obligatorio a los 7 años, obligatoriedad que se extiende a una segunda lengua extranjera a partir de los 11 años. El estudio de dos lenguas extranjeras, una de ellas el inglés, es obligatorio hasta los 16 años. Además, entre los 13 y los 16 años, todos los alumnos pueden escoger una tercera lengua extranjera. Todos los alumnos de educación general deben estudiar al menos una lengua extranjera hasta los 19 años. En algunos itinerarios educativos, tienen que seguir estudiando dos lenguas tras cumplir los 16 años, hasta que tienen 19.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado inglés con carácter obligatorio durante nueve años, y habrán tenido que estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente durante cinco.

Alemania

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 8 años. En seis *Länder*, la edad de inicio de la primera lengua extranjera obligatoria es de 6 años. En la mayoría de los *Länder* esta lengua debe ser el inglés y, como norma general, es el inglés o el francés. En el *Gymnasium*, todos los alumnos estudian obligatoriamente dos lenguas extranjeras desde los 12 a los 16 años, aunque en la mayoría de los *Länder* esta obligación se inicia a los 11.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante ocho años, diez años si estudian en *Länder* donde la primera lengua extranjera es obligatoria desde los seis años.

Estonia

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio entre los 7 y los 9 años. Corresponde a los centros determinar la edad exacta de inicio. Dependiendo de las escuelas, la segunda lengua extranjera, obligatoria para todos, se introduce cuando los alumnos tienen 10, 11 o 12 años. Para los alumnos de educación general, la obligatoriedad de estudiar dos lenguas se prolonga hasta los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general, y habrán tenido que estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente durante cuatro.

Irlanda

El estudio de lenguas extranjeras no es obligatorio. Todos los alumnos estudian las lenguas estatales: inglés e irlandés. La administración educativa central no especifica la totalidad de los contenidos de las enseñanzas mínimas que han de ofrecer los centros en secundaria. En consecuencia, todas las

entidades educativas a las que asisten alumnos de entre 12 y 18 años disponen de cierta flexibilidad a la hora de concretar el currículo básico del centro. Por tanto, algunos pueden decidir otorgar más peso a las lenguas extranjeras.

Grecia

En 2015/16, todos los alumnos comenzaron a estudiar inglés con carácter obligatorio a partir de los 8 años. Desde 2016/17, la edad de inicio es de 6 años. La segunda lengua extranjera comienza a ser obligatoria para todos a los 10 años y dura hasta los 15, edad a la que los alumnos han de continuar estudiando una lengua extranjera de manera obligatoria hasta cumplir los 18. Además, todos los alumnos de 17 años pueden estudiar una segunda lengua como asignatura optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado dos lenguas extranjeras con carácter obligatorio durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general.

España

Todos los alumnos deben comenzar a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 6 años. En cuatro Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León y la Comunidad Valenciana), la edad de inicio de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria son los 3 años; en dos (Principado de Asturias y Canarias), son los 4. En algunas Comunidades Autónomas (Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Principado de Asturias, Canarias y La Rioja), esta lengua debe ser el inglés.

Entre los 12 y los 18 años, todos los alumnos de educación general pueden escoger una segunda lengua extranjera, puesto que los centros están obligados a ofertar al menos una lengua extranjera como optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas. En algunas Comunidades Autónomas, como la Región de Murcia y Canarias, esta opción está disponible a partir de los 10 u 11 años. Estas dos son las únicas regiones, junto a Cantabria y Galicia, donde el currículo contempla una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria: la obligatoriedad se inicia a los 12 años en Cantabria y Galicia, y a los 10 en la Región de Murcia y Canarias.

Además, en las Comunidades Autónomas donde hay una lengua cooficial, todos los alumnos deben aprender dicha lengua.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante al menos 10 años, particularmente en las Comunidades Autónomas donde comienzan obligatoriamente a aprender la primera antes de los 6 años.

Francia

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 6 años. La segunda lengua extranjera obligatoria se introduce a los 13 años, edad que se reducirá a los 12 desde 2016/17. La obligatoriedad de estudiar dos lenguas se prolonga hasta los 18 años. A los 15, todos los alumnos de educación general tienen la oportunidad de estudiar una tercera lengua como asignatura optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas.

Desde 2016/17, al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera durante 12 años y dos durante 3.

Croacia

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 7 años, obligación que se prolonga hasta que alcanzan los 19. Además, todos los alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años pueden optar por estudiar una lengua adicional, puesto que todos los centros escolares están obligados a ofertar una como asignatura optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas. A los 15 años, los alumnos pueden elegir ciertos itinerarios educativos o tipos de centro en los que están obligados a estudiar dos lenguas extranjeras hasta los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 12 años.

Italia

Todos los alumnos estudian inglés con carácter obligatorio a partir de los 6 años. Entre los 11 y los 14 todos estudian dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias. Entre los 14 y los 19 solo es obligatoria una lengua. No obstante, los alumnos pueden escoger ciertos itinerarios o centros educativos en los que están obligados a estudiar hasta tres lenguas extranjeras hasta los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera durante 13 años y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 3.

Chipre

De acuerdo con la reforma introducida en septiembre de 2015, todos los alumnos matriculados en educación infantil comienzan a estudiar inglés con carácter obligatorio a partir de los 3 años y lo hacen hasta que alcanzan los 18. El francés como asignatura obligatoria para todos se introduce cuando los alumnos tienen 12 años, y esta obligación se prolonga hasta los 16 años (15 en el caso de los alumnos de formación profesional). La reforma estará plenamente implantada cuando finalice el curso académico 2017/18.

Asimismo, según esta reforma, los alumnos de educación general de entre 16 y 18 años pueden escoger una segunda lengua extranjera como optativa o recibir clases adicionales de inglés. No obstante, en 2015/16, todos los alumnos de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años todavía tenían que estudiar dos lenguas.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado, con carácter obligatorio, inglés durante 15 años, e inglés y francés simultáneamente durante 3.

Letonia

Todos los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 7 años. La segunda lengua extranjera, obligatoria para todos, se introduce a los 12 años. En el caso de los alumnos de educación general, la obligación de estudiar dos lenguas se prolonga hasta que alcanzan los 19 años. Los alumnos de algunos itinerarios educativos están obligados a estudiar tres lenguas entre los 16 y los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado, con carácter obligatorio, una lengua extranjera durante 13 años y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 4.

Lituania

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a la edad de 8 años. La segunda lengua extranjera, también obligatoria para todos, se introduce a los 12 años y ha de estudiarse hasta los 17. Entre los 17 y los 19 años solo es obligatorio estudiar una lengua extranjera. No obstante, los alumnos de educación general pueden continuar estudiando dos, ya que todos los centros escolares están obligados a incluir una segunda lengua como asignatura optativa dentro del currículo de enseñanzas mínimas para los alumnos de esta edad.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado, con carácter obligatorio, una lengua extranjera durante 11 años y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 5.

Luxemburgo

Todos los alumnos comienzan a estudiar alemán con carácter obligatorio a los 6 años, y francés a los 7. El inglés se convierte en obligatorio para todos los alumnos a la edad de 13 años, y todos han de seguir estudiando tres idiomas hasta los 19 años. A los 14 años, aquellos alumnos que escogen determinados itinerarios o tipos de centros educativos estudian una cuarta lengua extranjera con carácter obligatorio hasta los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 12 años y una segunda lengua durante 11.

Hungría

Todos los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 9 años, obligación que se prolonga hasta los 18 años. Entre los 10 y los 18 años, los alumnos que escogen determinados itinerarios o tipos de centros educativos estudian una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria.

No existe un programa de formación profesional dentro de los márgenes definidos en este informe.

Malta

Todos los alumnos comienzan a estudiar inglés como lengua extranjera a los 5 años. A los 11 se introduce una segunda lengua obligatoria. La obligatoriedad de cursar dos lenguas (una de las cuales ha de ser el inglés) se prolonga hasta los 16 años. Asimismo, a partir de los 13 todos los alumnos de determinados itinerarios educativos tienen que estudiar una tercera lengua extranjera hasta los 16 años.

A partir de los 16 años, todos los centros deben ofertar al menos siete lenguas como materias optativas. Los alumnos que van a realizar el examen de acceso a la educación superior deben estudiar al menos una de estas lenguas

No existe un programa de formación profesional dentro de los márgenes definidos en este informe.

Países Bajos

Todos los alumnos tienen que comenzar a estudiar inglés entre los 6 y los 12 años. En la práctica, la mayoría de los centros introducen la asignatura como materia obligatoria a partir de los 10 años. A los 12 años, todos los alumnos inician el estudio de una segunda lengua extranjera. Para todos los alumnos de educación secundaria, la obligación de aprender dos lenguas extranjeras simultáneamente se prolonga hasta que alcanzan el final de la educación secundaria. Los alumnos de

determinados itinerarios educativos están obligados a estudiar una tercera lengua a partir de los 12 años.

No existe un currículo nacional de programas de formación profesional para mayores de 16 años.

Austria

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio desde los 6 años. A partir de los 12, los alumnos pueden escoger ciertos itinerarios o tipos de centros en los que han de estudiar dos lenguas extranjeras y donde, entre los 14 y los 18 años, tienen que estudiar tres. Entre los 14 y los 18 años todos los alumnos de educación general deben estudiar dos lenguas extranjeras. En esta etapa es obligatorio ofertar una lengua extranjera como optativa para todos los alumnos de educación general de entre 15 y 18 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 11 años.

Polonia

En 2015/16, todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio en educación primaria obligatoria a partir de los 5 años. Se introduce una segunda lengua extranjera también obligatoria a los 12 años. La obligación de aprender dos lenguas se prolonga hasta el final de la educación secundaria superior (cuando los alumnos de educación general tienen 18 años y los de formación profesional, 19). Desde 2016/17, tras los cambios introducidos en la edad de inicio de la educación obligatoria, todos los alumnos aprenden una lengua extranjera desde los 6 años, y dos desde los 13, hasta el final de la educación secundaria superior (cuando los alumnos de educación general tienen 19 años y los de formación profesional, 20). Además, desde el curso académico 2017/18, el aprendizaje de lengua extranjera será obligatorio para todos los escolares de educación preescolar.

En 2015/16, al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado, en teoría, una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 14 años, y dos lenguas simultáneamente durante 7.

Portugal

En 2015/16 finalizó el proceso de implantación de la reforma que convierte al inglés en materia obligatoria para todos los alumnos de 8 años. A partir de 2016/17, esta reforma también es aplicable a los alumnos de 9. Entre los 12 y los 15 años todos los alumnos deben estudiar una segunda lengua extranjera. Entre los 15 y los 17 solo se mantienen la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera (que puede ser el inglés, la segunda lengua estudiada o una tercera lengua). Entre los 17 y los 18 años todos los alumnos de educación general pueden escoger una lengua extranjera, ya que todos los centros escolares están obligados a ofertarla como asignatura optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera durante 9 años, y habrán tenido que estudiar dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 3.

Rumanía

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio desde los 6 años. A los 11 se introduce una segunda lengua obligatoria para todos los alumnos, que han de continuar estudiándola hasta los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 13 años, y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 8.

Eslovenia

De acuerdo con la reforma que fue plenamente implantada en 2016/17, todos los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 7 años. El currículo ampliado prevé que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender una segunda lengua extranjera entre los 9 y los 15 años. Además, entre los 12 y los 15 todos los alumnos pueden estudiar otra lengua extranjera como optativa dentro del currículo de enseñanzas mínimas. Entre los 15 y los 19 años todos los alumnos de educación general deben estudiar dos lenguas extranjeras. Algunos itinerarios educativos ofrecen tres lenguas extranjeras con carácter obligatorio.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 12 años.

Eslovaquia

Todos los alumnos comienzan a estudiar inglés con carácter obligatorio a partir de los 8 años. En septiembre se realizó una reforma que ha supuesto la modificación de la edad de inicio de la segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria: antes de la reforma era de 11 años; tras la reforma, que estará completamente implantada en 2019/20, será de 15. Todos los alumnos tendrán la oportunidad de aprender esta segunda lengua como optativa dentro del currículo de enseñanzas mínimas desde los 12 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 11 años.

Finlandia

Todos los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 7, 8 o 9 años, dependiendo del centro. La segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria se imparte a todos los alumnos entre los 13 y los 19 años. Una de las dos lenguas ha de ser obligatoriamente la segunda lengua estatal (sueco o finés, dependiendo de lo que escojan los alumnos). Además, todos los centros deben ofertar a los alumnos de educación general de entre 16 y 19 años dos lenguas adicionales como optativas dentro del currículo de las enseñanzas mínimas.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 12, 11 o 10 años, dependiendo del momento de inicio, y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 6 años.

Suecia

Todos los alumnos deben comenzar a estudiar inglés entre los 7 y los 10 años, y depende de los centros decidir cuándo comienzan a impartirlo. No obstante, la mayoría de los alumnos comienzan a cursar esta asignatura a los 7 años. Asimismo, todos los alumnos tienen la posibilidad de estudiar una segunda lengua, ya que los centros están obligados a incluirla entre su oferta obligatoria de optativas. De nuevo, los centros pueden decidir cuándo introducirla, pero en la práctica esto sucede cuando los alumnos tienen aproximadamente 12 años. Entre los 16 y los 19 años, todos los alumnos están obligados a estudiar una lengua extranjera, pero los centros tienen que ofertar tres lenguas como optativas, además del inglés. Durante estos años los alumnos pueden escoger determinados itinerarios o tipos de centros educativos en los que han de estudiar dos lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general.

Reino Unido – Inglaterra

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio desde los 7 años, obligación que cesa a partir de los 14. Sin embargo, todos los centros educativos deben ofertar a los alumnos de entre 14 y 16 años al menos una lengua extranjera como asignatura optativa. Las *Academies* no están obligadas a seguir el Currículo Nacional, aunque la mayoría realiza una oferta similar.

No existe un currículo básico común de carácter obligatorio para los alumnos de entre 16 y 18 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general.

Reino Unido – Gales

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio desde los 11 años, obligación que cesa a partir de los 14. La oferta del currículo local entre la que los alumnos (de entre 14 y 16 años) deben elegir diversas materias de examen se realiza en forma de "itinerarios de aprendizaje". "Lenguas, con artes, medios y cultura" forma una "esfera de aprendizaje". Es obligatorio ofrecer a los alumnos asignaturas en cada una de las cinco esferas de aprendizaje que existen.

Además, todos los alumnos deben estudiar galés entre los 5 y los 16 años.

No existe un currículo básico común de carácter obligatorio para los alumnos de entre 16 y 18 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general.

Reino Unido – Irlanda del Norte

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio desde los 11 años, obligación que cesa a partir de los 14. Entre los 14 y los 16 años, todos los alumnos tienen la oportunidad de estudiar una lengua extranjera, puesto que todos los centros deben ofertar al menos un curso de una lengua oficial de la Unión Europea distinta al inglés (el irlandés en los centros de habla irlandesa).

No existe un currículo básico común de carácter obligatorio para los alumnos de entre 16 y 18 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general.

Reino Unido – Escocia

No existe un currículo de carácter obligatorio en Escocia. Las administraciones locales tienen autonomía para elaborar sus propios modelos curriculares partiendo de los principios centrales del Currículo para la Excelencia, según el cual todos los alumnos tienen derecho a estudiar al menos una lengua moderna.

El gobierno escocés está promoviendo actualmente un modelo de política lingüística cuyo objetivo es garantizar que los jóvenes estudien dos idiomas además de su lengua materna. Según las previsiones, el estudio de la primera y de la segunda lengua extranjera se iniciará a los 5 y 9 años, respectivamente. El aprendizaje de ambas lenguas deberá constituir un derecho para todos los alumnos hasta la edad de 15 años. De acuerdo con el calendario elaborado, esta política estará plenamente implantada a partir de 2021.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante el mismo número de años que sus compañeros de educación general.

Bosnia y Herzegovina

Todos los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio desde los 8 años, y una segunda lengua a partir de los 11. Todos los alumnos deben estudiar dos lenguas hasta los 15 años y una hasta los 19. A los 15 años, pueden escoger determinados itinerarios educativos en los que el aprendizaje de dos lenguas continúa siendo obligatorio hasta que alcanzan los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 11 años, y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 4.

Suiza

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a los 8 años, y una segunda lengua también obligatoria a los 10. Todos los alumnos de educación general deben estudiar dos lenguas hasta que alcanzan los 18 años, pero no pueden elegir las lenguas que estudian; dependiendo del cantón en el que viven, debe estudiar dos de las lenguas siguientes: alemán, francés, inglés, italiano o romanche. A partir de los 14 años, los alumnos pueden escoger itinerarios educativos en los que tienen que estudiar tres lenguas.

A partir de los 12 años, todos los alumnos de educación general tienen la posibilidad de estudiar una tercera lengua, puesto que todos los centros están obligados a ofertar una tercera lengua nacional como asignatura optativa. Entre los 15 y los 18 años, todos los alumnos pueden optar por estudiar lenguas extranjeras adicionales, ya que todos los centros deben ofertar tres lenguas extranjeras como optativas, además de las dos ofertadas como asignaturas obligatorias.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 7 años, y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 5.

Islandia

Todos los alumnos comienzan a estudiar inglés con carácter obligatorio a los 9 años. A los 10, todos empiezan a estudiar danés como segunda lengua obligatoria. Los alumnos pueden escoger sueco o noruego en lugar de danés, bajo ciertas condiciones. Cuando los alumnos tienen 17 años se introduce una tercera lengua extranjera, obligatoria para todos, aunque dicha obligación solo dura un curso. Sin embargo, a partir de los 16 años los alumnos pueden escoger algunos itinerarios educativos o tipos de centros en los que han de estudiar tres lenguas extranjeras. Además, algunos itinerarios exigen que los alumnos estudien hasta cuatro lenguas desde los 17 años. Entre los 18 y los 20 años, solo es obligatoria una lengua para todos los alumnos

No existe un programa de formación profesional dentro de los márgenes definidos en este informe.

Liechtenstein

Todos los alumnos comienzan a estudiar inglés con carácter obligatorio a partir de los 6 años. Entre los 15 y los 18, todos los alumnos de educación general han de estudiar al menos inglés y francés. Dependiendo del itinerario o centro educativo que escojan, los alumnos pueden aprender más lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias. Este es el caso de los alumnos de 11 años, que pueden elegir itinerarios o tipos de centros donde estudian tanto inglés como francés obligatoriamente (en el *Gymnasium* y el *Realschule*) o de forma optativa (en el *Oberschule*). Entre los 14 y los 18 años, los alumnos pueden escoger itinerarios o tipos de centros educativos donde estudian hasta cuatro lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias.

La parte de los programas de formación profesional impartida en centros escolares se ofrece en Suiza.

Montenegro

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a los 9 años, y una segunda lengua, también obligatoria, a los 12. Todos los alumnos de educación general continúan estudiando dos lenguas extranjeras hasta que alcanzan los 19 años.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 10 años, y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 3, es decir, entre los 12 y los 15 años.

Antigua República Yugoslava de Macedonia

Todos los alumnos comienzan a estudiar inglés con carácter obligatorio a los 6 años. A los 11 empiezan a estudiar una segunda lengua simultáneamente hasta los 19.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 13 años, y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 7.

Noruega

Todos los alumnos comienzan a estudiar inglés con carácter obligatorio a los 6 años. Entre los 13 y los 16, todos los alumnos pueden estudiar una segunda lengua, ya que todos los centros están obligados a incluirla en su oferta de optativas dentro del currículo de enseñanzas mínimas para estas edades. Entre los 16 y los 17 años, todos los alumnos están obligados a estudiar dos lenguas simultáneamente. Los alumnos de educación general de 17 años deben estudiar una lengua extranjera. Entre los 17 y los 19, solo los alumnos de algunos itinerarios educativos están obligados a estudiar dos lenguas.

No existe un programa de formación profesional dentro de los márgenes definidos en este informe.

Serbia

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 6 años, y a los 10 deben empezar a estudiar una segunda lengua. A partir de ese momento y hasta los 18 años, todos los alumnos de educación general aprenden dos lenguas extranjeras simultáneamente,

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 12 años, y dos lenguas extranjeras simultáneamente durante 4, es decir, entre los 10 y los 14 años.

Turquía

Todos los alumnos comienzan a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 7 años y dicha obligación se extiende hasta los 18. Entre los 14 y los 18 años, todos los alumnos de educación general deben estudiar dos lenguas.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante 11 años

ANEXO 2: AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS) EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA GENERAL

Enseñanza en distintas lenguas y niveles CINE correspondientes			
	Estatus de las lenguas	Lenguas	Nivel CINE
BE fr	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	francés + inglés	1-3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	francés + neerlandés; alemán	1-3
BE de	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	alemán + francés	1-3
BE nl	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	neerlandés + inglés	2-3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	neerlandés + francés; alemán	2-3
BG	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	búlgaro + inglés; francés; alemán; italiano; ruso; español	3
CZ	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	checo + inglés; alemán	1-3
		checo + francés; italiano; español	2-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	checo + polaco	1-3
DK	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	danés + inglés	1-3
DE	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	alemán + chino; checo; neerlandés; inglés; francés; griego; italiano; polaco; portugués; rumano; español; turco	(-)
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	alemán + danés; sórabo	(-)
EE	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	estonio + alemán	2-3
		estonio + inglés	3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria sin estatus de lengua oficial	estonio + ruso	1-3
	1 lengua regional o minoritaria sin estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	ruso + inglés	1
IE	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	inglés + irlandés	1-3
EL	(-)	(-)	(-)
ES	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	español + inglés; francés; alemán; italiano; portugués	1-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	español + euskera; catalán; gallego; occitano; valenciano	1-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	español + euskera + inglés; francés español + catalán + inglés; francés español + gallego + inglés; francés; italiano; portugués español + valenciano + inglés; francés; italiano; portugués	1-3
		español + catalán + portugués	2-3
HR	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	croata + húngaro	1-2
		croata + checo	3
FR	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	francés + árabe; chino; danés; neerlandés; inglés; alemán; italiano; japonés; polaco; portugués; ruso; español; sueco	1-3
		francés + vietnamita	2-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria sin estatus de lengua oficial	francés + alsaciano; euskera; bretón; catalán; corso; criollo; galó; melanesio; moselano; occitano- <i>langue d'oc</i> ; lenguas polinesias	1-3
IT	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	italiano + inglés; francés; alemán; español	3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	italiano + francés; friulano; alemán; ladino; esloveno	1-3
CY	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	griego + inglés	1

Enseñanza en distintas lenguas y niveles CINE correspondientes			
	Estatus de las lenguas	Lenguas	Nivel CINE
LV	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	letón + inglés; alemán	3
	1 lengua estatal +	letón + polaco; ruso; ucraniano	1-3
	1 lengua regional o minoritaria sin estatus de lengua oficial	letón + bielorruso	1-2
		letón + estonio	1
LT	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	lituano + inglés; francés; alemán	1-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria sin estatus de lengua oficial	lituano + bielorruso; polaco; ruso	1-3
LU	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	luxemburgués + alemán; francés	1-3
HU	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	húngaro + inglés; alemán	1-3
		húngaro + chino	1-2
		húngaro + francés; italiano; ruso; eslovaco; español	3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	húngaro + bayash; búlgaro; croata; alemán; griego; polaco; rumano; romaní; serbio; eslovaco; esloveno	1-3
		húngaro + rusino	2-3
MT	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	maltés + inglés	1-3
NL	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	neerlandés + inglés	1-3
		neerlandés + alemán	2-3
AT	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	alemán + árabe; bosnio/croata/serbio (BKS); inglés	1-3
		alemán + español	1-2
		alemán + francés	1
		alemán + chino; polaco	2
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	alemán + croata; húngaro; esloveno	1-3
		alemán + checo; eslovaco	1-2
PL	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	polaco + inglés; francés; alemán; italiano; español	2-3
		polaco + ruso	2
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	polaco + ucraniano	1-3
		polaco + alemán	1-2
PT	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	portugués + francés	2-3
		portugués + inglés	1
RO	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	rumano + inglés; francés; alemán; español	3
SI	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	esloveno + húngaro	1-3
SK	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	eslovaco + inglés; francés	1-3
		eslovaco + alemán; italiano; ruso; español	2-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	eslovaco + alemán; romaní	1-2
		eslovaco + rusino	1
		eslovaco + ucraniano	2
FI	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	finés + inglés; francés; alemán; ruso	1-3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	finés + sueco	1-2
	1 lengua estatal + 1 Lengua territorial o minoritaria con estatus de lengua oficial	finés + sami	1-3

Enseñanza en distintas lenguas y niveles CINE correspondientes			
	Estatus de las lenguas	Lenguas	Nivel CINE
SE	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	sueco + inglés	1-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	sueco + finés	1-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	sueco + sami	1-3
UK-ENG	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	inglés + chino; francés; italiano; español	1-3
UK-WLS	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	inglés + galés	1-3
UK-NIR	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria sin estatus de lengua oficial	inglés + irlandés	1-3
UK-SCT	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	inglés + gaélico escocés	1-3
BA	(-)	(-)	(-)
CH	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	alemán + inglés; francés	3
	1 lengua estatal + 1 otra lengua estatal	francés + alemán alemán + francés italiano + alemán romanche + alemán	1-3
		francés + italiano alemán + italiano alemán + romanche	3
IS	(-)	(-)	(-)
LI	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	alemán + inglés	1+3
ME	(-)	(-)	(-)
MK	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	macedonio + inglés; francés	3
	1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	albanés + francés	3
NO	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	noruego + inglés	2-3
		noruego + francés; alemán	3
RS	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	serbio + inglés; alemán; ruso	1-3
		serbio + francés	2-3
		serbio + italiano	3
TR	(-)	(-)	(-)

Nota aclaratoria

Véase la nota aclaratoria del gráfico B14.

Dentro de un país, una única lengua puede formar parte de diferentes programas AICLE (operando con diferentes currículos). En Italia, por ejemplo, el alemán se puede enseñar como lengua extranjera o como lengua regional o minoritaria.

ANEXO 3: DATOS ESTADÍSTICOS DETALLADOS

Porcentaje de alumnos de 15 años que en el hogar habla principalmente una lengua diferente a la de escolarización, 2003, 2015 (datos correspondientes al gráfico A2)

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
%	9,0	17,7	17,9	15,5	8,8	4,7	7,7	11,8	5,8	7,3	5,8	18,7	8,5	3,1	5,9	20,2	10,1	5,4	84,5
E.E.	0,18	1,39	2,03	1,20	0,93	0,32	0,35	0,77	0,59	0,68	0,61	0,98	0,64	0,35	0,42	0,32	0,89	0,46	0,43
Δ	3,0	10,5	-0,5	-7,4	(-)	3,8	3,8	4,1	(-)	4,8	2,6	2,9	1,8	(-)	3,9	(-)	1,7	(-)	-8,0
E.E.	0,27	1,56	2,49	1,75		0,38	0,59	0,96		0,86	0,72	1,76	0,98		0,48		1,42		0,59

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	(1)	SCT	CH	IS	ME	MK	NO	TR
%	2,3	87,7	7,2	18,8	1,1	2,8	2,7	7,6	8,8	6,0	15,7	9,3	4,5	26,1	5,6	3,1	5,8	9,1	7,2
E.E.	0,23	0,51	0,61	0,95	0,16	0,28	0,28	0,47	0,64	0,52	1,07	0,73	0,48	1,19	0,37	0,24	0,35	0,59	1,03
Δ	1,7	(-)	-7,4	9,8		1,4	(-)	(-)	4,9	3,1	8,2	4,6	2,4	14,0	4,0	(-)	(-)	3,9	5,4
E.E.	0,26		1,42	1,20		0,35			1,00	0,57	1,28	0,98	0,61	1,38	0,43			0,80	1,26

Δ Diferencia respecto a 2003 \otimes Muestra insuficiente (menos de 30 alumnos)

Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2015 y 2003.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Los datos han sido calculados a partir de las preguntas "Lengua internacional en el hogar" (ST022Q01TA) de PISA 2015 y "Lengua en el hogar" (ST16Q01(31)) de PISA 2003. La categoría "Lengua de la prueba" (1) se usa como representativa de los que hablan la misma lengua en el hogar que en la escuela.

Al analizar las diferencias entre 2003 y 2015 se indican en negrita los valores que son significativamente distintos a cero ($p < 0,05$).

Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

Porcentaje de alumnos de 15 años inmigrantes y no inmigrantes por lengua que hablan en el hogar, 2015 (datos correspondientes al gráfico A3)

%	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
A	5,5	10,6		8,4		2,2	5,4	9,2	1,4	7,1	3,8	5,8	5,4		4,6	6,0	1,3		39,8
E.E.	0,16	1,18		0,67		0,25	0,31	0,68	0,23	0,68	0,38	0,61	0,45		0,40	0,25	0,18		0,67
B	5,6	11,6	14,1	5,6	0,5	1,2	5,3	7,7	8,6	7,3	6,9	5,3	7,7	9,9	3,4	5,3	3,7	1,3	12,2
E.E.	0,16	0,95	1,70	0,58	0,09	0,18	0,38	0,45	0,43	0,46	0,53	0,39	0,64	0,58	0,28	0,31	0,35	0,12	0,36
C	3,4	6,9	9,9	6,6	7,9	2,4	2,2	2,4	4,4		1,8	12,7	2,9	2,1	1,3	14,0	8,8	4,8	44,9
E.E.	0,09	0,51	1,72	0,82	0,90	0,22	0,24	0,24	0,46		0,45	0,78	0,32	0,27	0,17	0,31	0,83	0,46	0,63
D	85,5	70,8	68,3	79,4	91,0	94,2	87,1	80,7	85,6	85,4	87,4	76,3	83,9	87,1	90,7	74,8	86,1	93,5	3,2
E.E.	0,26	1,84	2,37	1,34	0,93	0,40	0,56	1,02	0,71	0,97	0,90	1,06	1,10	0,66	0,54	0,44	0,95	0,45	0,24

%	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	(1)	SCT	CH	IS	ME	MK	NO	TR
A		3,0	5,1	15,1		1,9		5,7		3,1	11,8	7,7	3,5	20,2	3,4			7,1	
E.E.		0,28	0,48	0,91		0,22		0,44		0,40	0,81	0,70	0,46	0,95	0,31			0,54	
B	2,2	1,9	5,6	5,2		5,5		2,1			5,5	10,0	2,1	10,8		4,9	1,5	5,0	
E.E.	0,23	0,23	0,61	0,39		0,32		0,23			0,49	0,68	0,29	0,55		0,26	0,20	0,55	
C	1,8	84,4	1,7	3,6			2,7	1,7	7,7	2,8	3,6	1,4		5,5	2,1	2,2	4,9	1,8	6,8
E.E.	0,22	0,52	0,22	0,25			0,28	0,15	0,59	0,31	0,52	0,15		0,56	0,29	0,24	0,32	0,19	1,01
D	95,5	10,6	87,6	76,1	98,8	91,8	96,9	90,5	91,1	93,2	79,1	80,9	93,4	63,4	93,8	92,2	93,1	86,2	92,4
E.E.	0,33	0,49	1,05	1,16	0,17	0,42	0,31	0,50	0,62	0,54	1,39	1,05	0,49	1,35	0,39	0,33	0,39	1,00	1,01

A Alumnos inmigrantes que no hablan la lengua de la prueba en el hogar

C Alumnos no inmigrantes que no hablan la lengua de la prueba en el hogar

B Alumnos inmigrantes que hablan la lengua de la prueba en el hogar

D Alumnos no inmigrantes que hablan la lengua de la prueba en el hogar

\otimes Muestra insuficiente (menos de 30 alumnos o 5 centros escolares con datos válidos o ausencia excesiva de datos)

Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2015.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Los datos han sido calculados a partir de la pregunta "Lengua internacional en el hogar" (ST022Q01TA). La categoría "Lengua de la prueba" (1) se usa como representativa de los que hablan la misma lengua en el hogar que en la escuela.

Se han unido las categorías "Segunda generación" (2) y "Primera generación" (1) de "Estatus migratorio del índice" para formar la categoría "alumnos inmigrantes".

Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

Porcentaje de alumnos de 15 años que acude a centros escolares en los que más del 25% de los estudiantes no habla en el hogar la lengua de escolarización (datos correspondientes al gráfico A4)

	EU	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
%	9,7	20,6	□	18,1	11,2	1,6	4,4	15,1	4,7	3,6	5,0	27,3	9,1	□	2,3	18,9	10,0	5,6	97,2
E.E.	0,51	3,78		2,75	2,05	0,58	0,66	2,13	1,36	1,49	1,89	1,70	1,79		0,87	0,10	1,60	1,03	0,04

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	CH	IS	ME	MK	NO	TR
%	□	100,0	5,7	23,3	□	□	0,0	4,7	10,7	4,1	18,6	8,8	□	44,3	□	□	□	5,4	8,6
E.E.		0,00	1,40	1,79			0,00	0,49	1,28	0,99	2,55	2,25		3,43				1,51	1,94

⊗ Muestra insuficiente (menos de 30 alumnos o 5 centros escolares con datos válidos)

Fuente: Eurydice, basándose en PISA 2015.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Los datos han sido calculados a partir de la pregunta "Lengua internacional en el hogar" (ST022Q01TA). La categoría "Lengua de la prueba" (1) se usa como representativa de los que hablan la misma lengua en el hogar que en la escuela.

Se han unido las categorías "Segunda generación" (2) y "Primera generación" (1) de "Estatus migratorio del índice" para formar la categoría "alumnos inmigrantes".

Para más información sobre PISA, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación primaria, por número de lenguas (CINE 1), 2005, 2014 (datos correspondientes a los gráficos C1a y C2)

		%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
≥ 2 FL	2014	4,6	0,0	0,1	1,3	0,8	(-)	1,2	32,6	(-)	28,7	5,8	1,7	18,7	2,3	8,1	14,7	0,3	
	2005	2,7	0,0	0,0	0,6	2,3	(-)	(-)	26,2	0,0	(-)	4,3	(-)	(-)	1,8	(-)	1,2	0,1	
1 FL	2014	79,2	49,8	26,8	81,5	72,2	57,0	65,2	45,2	(-)	52,5	93,7	97,2	81,1	97,6	91,9	59,3	73,6	
	2005	64,6	56,2	33,9	65,9	44,2	(-)	(-)	53,3	4,6	(-)	87,1	(-)	(-)	98,0	(-)	55,8	60,3	
0 FL	2014	16,3	50,2	73,0	17,2	27,0	43,0	33,6	22,2	(-)	18,8	0,5	1,0	0,1	0,1	0,0	26,0	26,1	
	2005	32,5	43,8	66,1	33,5	53,5	(-)	(-)	20,5	95,4	(-)	8,6	(-)	(-)	0,2	44,4	42,9	39,6	

		%	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
≥ 2 FL	2014	83,5	1,4	3,3	(-)	2,1	11,0	0,4	1,4	0,5	5,5	13,3	9,5	(-)	17,6	0,0	0,7	(-)	
	2005	82,9	(-)	0,0	0,0	4,1	(-)	0,0	0,7	0,0	2,2	14,1	13,5	0,0	16,2	(-)	(-)	(-)	
1 FL	2014	16,5	57,7	96,7	62,1	97,8	86,8	35,8	81,8	47,9	80,1	55,3	77,3	(-)	55,2	100,0	99,3	100,0	
	2005	17,1	(-)	100,0	33,3	93,7	(-)	34,7	57,5	11,9	47,3	56,9	67,1	40,1	30,8	(-)	(-)	100,0	
0 FL	2014	(-)	40,9	0,0	(-)	0,1	2,3	63,8	16,7	51,6	14,4	31,4	13,2	(-)	27,1	0,0	0,0	(-)	
	2005	0,0	(-)	0,0	66,7	2,2	(-)	65,3	41,8	88,1	50,5	28,9	19,4	59,9	53,0	(-)	(-)	0,0	

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UE [educ_uae_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros.

Porcentaje de alumnos que estudia al menos una lengua extranjera en educación primaria, por edades (CINE 1), 2014 (datos correspondientes al gráfico C1b)

%	BE fr	BE nl	CZ	DE	EE	ES	CY	LT	LU	HU	MT	AT	PT	RO	SI	FI	IS	LI	NO
7 años	16,8	2,8	41,2	34,0	31,9	99,4	100,0	7,2	92,8	41,5	100,0	99,8	0,0	81,2	0,6	6,8	36,3	100,0	100,0
8 años	35,9	5,7	69,3	67,3	44,2	99,5	100,0	96,0	99,8	47,2	100,0	99,9	0,0	52,3	1,0	12,0	57,6	100,0	100,0
9 años	40,1	7,7	96,1	91,1	87,5	99,5	100,0	98,6	100,0	64,8	99,7	99,9	0,7	93,9	100,0	99,2	89,3	100,0	100,0
10 años	88,6	66,8	97,6	89,9	99,4	99,6	100,0	98,6	100,0	92,4	99,7	100,0	84,2	98,5	100,0	99,2	98,6	100,0	100,0

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UE (última actualización: septiembre de 2016).

Nota aclaratoria

La participación en la recogida de datos por edades es voluntaria, motivo por el que se cubren menos sistemas educativos.

Las cifras ligeramente superiores al 100,0% se han recortado hasta el 100,0%.

Véase también la nota específica de país del capítulo C.

Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación secundaria inferior, por número de lenguas (CINE 2), 2005, 2014 (datos correspondientes a los gráficos C3 y C4)

		%																
		EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
≥ 2 LE	2014	59,7	0,0	50,3	17,0	57,3	82,8	39,1	96,3	7,9	94,0	45,7	55,3	55,2	98,4	88,9	72,3	80,1
	2005	46,7	0,7	48,1	23,4	5,8	99,4	(-)	83,4	12,0	94,3	40,5	49,2	(-)	43,9	(-)	60,7	77,5
1 LE	2014	38,9	99,3	49,6	82,8	40,8	17,2	58,1	2,9	81,8	6,0	54,3	44,4	44,6	1,6	11,0	25,9	17,3
	2005	52,0	99,2	47,5	74,7	91,5	0,6	(-)	16,5	75,6	5,5	58,6	50,5	(-)	56,1	(-)	37,6	21,2
0 LE	2014	1,4	0,7	0,1	0,2	1,9	(-)	2,8	0,8	10,3	0,0	0,0	0,2	0,2	0,0	0,1	1,7	2,6
	2005	1,2	0,2	4,3	1,9	2,7	0,0	(-)	0,1	12,3	0,2	0,9	0,3	(-)	0,0	0,0	1,7	1,4
		%																
		LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
≥ 2 LE	2014	100,0	6,3	94,3	74,3	9,5	93,7	85,4	95,6	56,3	80,6	98,5	77,9	(-)	97,6	100,0	98,1	71,2
	2005	100,0	(-)	95,1	79,2	9,3	(-)	88,8	95,0	24,9	12,6	97,4	72,1	0,0	98,7	(-)	(-)	(-)
1 LE	2014	(-)	90,2	5,7	22,8	90,5	4,7	11,7	4,2	43,7	17,4	1,0	22,1	(-)	1,6	0,0	1,9	28,8
	2005	0,0	(-)	4,9	20,8	90,4	(-)	10,5	3,7	73,3	86,4	2,0	27,9	99,6	0,6	(-)	(-)	(-)
0 LE	2014	(-)	3,5	0,0	2,9	0,1	1,7	2,9	0,2	0,0	2,0	0,5	0,0	(-)	0,8	0,0	0,0	(-)
	2005	0,0	(-)	0,0	0,0	0,3	(-)	0,7	1,4	1,8	1,0	0,6	0,0	0,4	0,7	(-)	(-)	0,0

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros.

Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación secundaria superior general, por número de lenguas (CINE 3), 2005, 2014 (datos correspondientes a los gráficos C5a y C6a)

		%																
		EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
≥ 2 LE	2014	51,2	78,3	99,8	74,1	93,8	46,0	63,7	96,6	6,5	2,4	26,0	98,6	93,7	22,7	80,0	80,9	40,6
	2005	62,2	79,1	99,0	76,9	100,0	67,3	(-)	80,9	8,9	6,7	28,1	89,6	90,6	20,8	(-)	74,1	55,0
1 LE	2014	39,6	21,7	0,0	25,6	1,4	42,2	36,1	2,9	80,9	96,9	71,6	1,3	6,3	74,9	18,0	18,8	58,3
	2005	33,3	20,9	0,0	21,4	0,0	28,5	(-)	19,1	72,8	92,2	68,5	10,3	9,4	65,9	(-)	24,9	44,1
0 LE	2014	9,3	0,0	0,1	0,3	4,8	11,9	0,3	0,5	12,6	0,8	2,4	0,0	0,0	2,4	2,0	0,3	1,0
	2005	4,6	0,0	1,0	1,7	0,0	4,2	(-)	0,0	18,3	1,1	3,3	0,0	0,0	13,3	0,0	1,0	0,9
		%																
		LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
≥ 2 LE	2014	100,0	48,0	66,9	69,5	66,4	68,7	6,6	99,1	96,1	98,8	99,2	80,4	5,4	59,7	96,8	52,7	35,1
	2005	100,0	(-)	14,0	100,0	(-)	(-)	17,1	91,8	95,0	99,3	99,7	92,6	6,6	67,8	(-)	(-)	(-)
1 LE	2014	(-)	51,3	33,1	30,5	33,2	28,4	63,4	0,9	2,0	1,2	0,8	19,6	43,6	27,2	3,2	47,3	31,0
	2005	0,0	(-)	67,2	0,0	(-)	(-)	38,0	8,2	3,0	0,7	0,3	7,3	53,5	21,9	(-)	(-)	(-)
0 LE	2014	(-)	0,7	0,0	0,0	0,4	2,9	30,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	51,0	13,1	0,0	0,0	33,9
	2005	0,0	(-)	18,7	0,0	(-)	(-)	44,9	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	40,0	10,4	(-)	(-)	(-)

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros.

Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación secundaria superior profesional, por número de lenguas (CINE 3), 2005, 2014 (datos correspondientes a los gráficos C5b y C6b)

		%																	
		EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
≥ 2 LE	2014	34,5	16,2	67,2	47,3	33,6	5,4	0,9	52,5	(-)	0,1	0,1	29,8	28,6	47,1	11,8	47,4	13,2	
	2005	32,9	21,0	69,2	46,4	27,6	0,0	(-)	83,9	2,2	1,4	3,6	10,3	20,3	39,6	(-)	(-)	14,6	
1 LE	2014	44,5	39,1	30,2	47,7	61,0	15,0	33,6	15,4	(-)	55,1	20,6	68,5	66,3	50,6	87,9	45,1	61,8	
	2005	59,0	37,8	17,6	21,9	67,5	94,0	(-)	16,1	90,9	78,8	96,4	87,9	77,6	55,7	(-)	(-)	64,1	
0 LE	2014	21,0	44,7	2,5	5,0	5,4	79,6	65,5	32,2	(-)	44,9	79,3	1,7	5,1	2,4	0,3	7,5	24,9	
	2005	7,4	41,2	13,2	31,7	4,8	6,0	(-)	0,0	6,9	19,7	0,0	1,7	2,1	4,6	0,0	(-)	21,3	

		%																	
		LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO	
≥ 2 LE	2014	71,1	0,7	0,0	13,0	21,9	67,9	8,4	95,5	30,8	59,2	88,1	5,6	(-)	13,4	(-)	(-)	0,1	
	2005	62,0	(-)	0,0	(-)	(-)	(-)	28,7	30,5	36,6	31,6	(-)	11,2	(-)	23,3	(-)	(-)	(-)	
1 LE	2014	28,9	73,6	100,0	62,1	76,8	27,4	74,8	4,0	63,9	40,7	8,4	94,3	(-)	26,8	(-)	(-)	54,6	
	2005	27,4	(-)	1,4	(-)	(-)	(-)	36,5	62,0	58,5	67,9	(-)	87,5	(-)	23,4	(-)	(-)	(-)	
0 LE	2014	(-)	25,7	0,0	24,8	1,3	4,7	16,8	0,4	5,4	0,2	3,5	0,1	(-)	59,8	(-)	(-)	45,2	
	2005	10,6	(-)	98,6	(-)	(-)	(-)	34,8	7,6	4,8	0,5	(-)	1,3	(-)	53,3	(-)	(-)	(-)	

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang02] (última actualización: 17/02/2017).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros.

Promedio de lenguas extranjeras que estudia cada alumno de educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014

Promedio	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
CINE 1	(-)	0,5	0,3	0,8	0,7	0,6	0,7	1,1	(-)	1,1	1,1	1,0	1,2	1,0	1,0	0,9	0,7	1,8	0,6	1,0	(-)	1,0	1,0	0,4	0,8	0,5	0,9	0,8	1,0	(-)	0,9	1,0	1,0	1,0
CINE 2	1,6	1,0	1,5	1,2	1,6	1,8	1,3	2,0	1,0	1,9	1,5	1,6	1,6	2,0	1,9	1,7	1,8	2,5	1,0	2,1	2,1	1,1	1,8	1,8	2,0	1,6	1,8	2,2	1,8	(-)	2,0	2,0	2,0	1,7
CINE 3	(-)	1,3	2,1	1,6	1,4	1,0	0,9	1,9	(-)	0,9	1,0	1,8	1,4	1,4	1,7	1,7	1,3	2,4	1,3	1,7	(-)	1,4	1,6	0,9	2,0	1,5	1,7	2,2	1,6	(-)	1,3	2,0	1,5	0,8

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang03] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

Véanse también las notas específicas de países del capítulo C.

Lenguas extranjeras que estudia la mayoría de los alumnos y porcentaje de alumnos por lengua estudiada, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014 (datos correspondientes al gráfico C8)

		%																	
		EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
CINE 1	EN	NL	FR	EN	EN	EN	EN	EN	(-)	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	
	79,4	37,2	27,0	73,9	72,3	57,0	62,3	70,1	(-)	80,7	99,1	92,7	91,2	99,0	99,8	72,0	73,0		
CINE 2	EN	NL	FR	EN	EN	EN	(EN)	EN	FR	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	
	97,3	53,7	99,9	87,2	97,1	100,0	(97,8)	97,3	60,0	98,1	100,0	98,6	97,6	100,0	99,9	96,8	97,4		
CINE 3	EN	EN	FR	EN	EN	EN	EN	EN	FR*	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	
	85,2	67,3	93,4	85,3	89,1	55,3	62,9	86,5	58,0*	81,3	80,0	98,4	90,5	98,0	91,6	87,7	88,0		

		%																	
		LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO	
CINE 1	DE	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	(-)	EN	EN	EN	EN	
	100,0	40,3	100,0	62,1	99,6	94,8	35,9	69,3	47,0	82,1	66,0	86,8	(-)	73,0	100,0	100,0	100,0		
CINE 2	DE FR	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	(-)	EN	FR	EN	EN	
	100,0	69,3	100,0	95,2	99,8	97,1	95,4	99,4	99,7	95,9	99,4	100,0	(-)	99,2	100,0	100,0	100,0		
CINE 3	FR	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	FR*	EN	EN	EN	EN	
	85,6	73,1	100,0	73,7	98,9	90,7	72,4	99,2	93,7	92,2	97,1	99,9	26,0*	59,7	100,0	99,2	49,9		

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

Las lenguas distintas al inglés han sido ensombrecidas en el cuadro.

Los datos de 2013 figuran entre paréntesis. Los asteriscos indican los datos correspondientes solo a CINE 3 general.

Véanse también las notas específicas de países del capítulo C.

Porcentaje de alumnos que aprende inglés en educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014 (datos correspondientes al gráfico C9)

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
CINE 1	79,4	11,5	0,1	73,9	72,3	57,0	62,3	70,1	(-)	80,7	99,1	92,7	91,2	99,0	99,8	72,0	73,0
CINE 2	97,3	44,0	50,3	87,2	97,1	100,0	(97,8)	97,3	(-)	98,1	100,0	98,6	97,6	100,0	99,9	96,8	97,4
CINE 3	85,2	67,3	85,2	85,3	89,1	55,3	62,9	86,5	(-)	81,3	80,0	98,4	90,5	98,0	91,6	87,7	88,0

%	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
CINE 1	0,0	40,3	100,0	62,1	99,6	94,8	35,9	69,3	47,0	82,1	66,0	86,8	(-)	73,0	100,0	100,0	100,0
CINE 2	54,0	69,3	100,0	95,2	99,8	97,1	95,4	99,4	99,7	95,9	99,4	100,0	(-)	99,2	100,0	100,0	100,0
CINE 3	72,1	73,1	100,0	73,7	98,9	90,7	72,4	99,2	93,7	92,2	97,1	99,9	(-)	59,7	100,0	99,2	49,9

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Segunda lengua extranjera que más se estudia y porcentaje de alumnos por lengua estudiada, educación primaria y secundaria (CINE 1-3), 2014 (datos correspondientes al gráfico C10)

%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
CINE 1	DE FR 3,7	EN 11,5	EN 0,1	RU 5,9	DE 1,2	(-) (-)	FR 3,7	EE 22,7	(-) (-)	FR 16,1	FR 5,3	DE 5,5	DE 20,0	DE 1,9	FR 2,1	RU 10,9	DE 0,5
CINE 2	FR 33,7	EN 44,0	EN 50,3	RU 17,9	DE 41,7	DE 73,6	FR 24,3	RU 64,7	DE 21,4	FR 48,5	FR 41,1	ES 37,8	DE 43,8	FR 67,7	FR 88,1	RU 60,4	RU 66,7
CINE 3	(FR) (23,0)	NL 58,2	EN 85,2	DE 28,4	DE 38,3	DE 18,1	FR 12,8	RU 54,4	(DE) (16,5)	FR 3,9	FR 18,8	ES 56,3	DE 35,0	FR 26,2	FR 33,3	RU 51,5	RU 28,3

%	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
CINE 1	FR 83,5	DE 20,1	IT 1,5	(-) (-)	SL 0,7	DE 6,2	FR 0,3	FR 13,2	DE 1,8	SK 6,8	SV 4,5	ES 5,2	(-) (-)	DA 17,3	0,0	DE 0,4	0,0
CINE 2	DE FR 100,0	DE 31,1	IT 59,8	FR 57,2	FR 5,3	DE 69,0	FR 64,7	FR 84,6	DE 47,8	DE 55,2	SV 92,3	ES 43,9	(-) (-)	DA 96,6	FR EN 100,0	DE 48,0	ES 32,0
CINE 3	DE 81,0	DE 42,2	IT 36,1	DE 14,0	FR 19,2	DE 55,5	FR 6,7	FR 87,0	DE 39,3	DE 52,8	SV 87,8	ES 27,0	(ES) (13,5)	DA 28,7	FR 96,8	FR 25,2	ES 12,6

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

Entre paréntesis figuran datos correspondientes solo a educación secundaria superior general.

Véanse también las notas específicas de países del capítulo C.

Porcentaje de alumnos que aprende lenguas extranjeras distintas al inglés, francés, alemán o español, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2014 (datos correspondientes al gráfico C11)

%	BE fr	BG	CZ	EE	HR	CY	LV	LT	MT	AT	SI	SK	FI	IS	
CINE 1	NL 37,2	(-) (-)	(-) (-)	RU EE 13,3 22,7	(-) (-)	(-) (-)	RU 10,9	(-) (-)	(-) (-)	(-) (-)	(-) (-)	(-) (-)	(-) (-)	DA 17,3	
CINE 2	NL 53,7	RU 17,9	RU 11,8	RU EE 64,7 21,3	IT 11,6	(-) (-)	RU 60,4	RU 66,7	IT 59,8	(-) (-)	(-) (-)	RU 21,2	SV 92,3	DA 96,6	
CINE 3	NL 78,7	RU 23,8	RU 11,5	RU EE 65,8 16,8	IT 24,4	IT 16,5	RU 13,4	RU 57,4	RU 32,7	IT 41,6	IT 16,1	IT 12,3	RU 14,0	SV 87,8	DA 29,7

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

En el gráfico solo se muestran las lenguas que estudian más de un 10% de los alumnos.

Cada alumno que estudia una lengua extranjera se contabiliza una vez por cada lengua estudiada. En otras palabras, los alumnos que estudian más de una lengua se contabilizan tantas veces como el número de lenguas que estudian.

Véanse también las notas específicas de países del capítulo C.

Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia inglés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014 (datos correspondientes al gráfico C12)

		%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
CINE 1	2014		79,4	11,5	0,1	73,9	72,3	57,0	62,3	70,1	(-)	80,7	99,1	92,7	91,2	99,0	99,8	72,0	73,0
	2005		60,7	10,7	0,0	53,5	34,8	(-)	47,1	68,8	(-)	88,7	90,9	(-)	72,0	95,9	55,4	55,0	57,8
CINE 2	2014		97,3	44,0	50,3	87,2	97,1	100,0	(97,8)	97,3	(-)	98,1	100,0	98,6	97,6	100,0	99,9	96,8	97,4
	2005		89,9	34,5	48,4	64,1	71,7	100,0	94,8	92,9	(-)	99,0	98,4	95,9	85,1	89,1	98,6	96,2	88,7
CINE 3 general	2014		94,1	91,6	99,8	90,7	95,0	82,1	86,8	97,6	(-)	94,4	97,5	99,8	99,5	97,8	90,2	97,8	95,3
	2005		91,2	90,2	99,0	83,1	98,1	82,6	93,8	92,6	(-)	94,5	95,3	(-)	98,4	85,1	89,1	93,7	80,2

		%	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
CINE 1	2014		0,0	40,3	100,0	62,1	99,6	94,8	35,9	69,3	47,0	82,1	66,0	86,8	(-)	73,0	100,0	100,0	100,0
	2005		0,0	28,5	100,0	33,3	97,4	50,7	34,2	35,2	11,1	35,6	68,1	80,6	(-)	47,0	(-)	21,9	100,0
CINE 2	2014		54,0	69,3	100,0	95,2	99,8	97,1	95,4	99,4	99,7	95,9	99,4	100,0	(-)	99,2	100,0	100,0	100,0
	2005		52,9	54,3	100,0	(-)	99,1	72,0	98,3	93,1	93,1	65,2	99,2	100,0	(-)	99,3	(-)	92,7	100,0
CINE 3 general	2014		92,1	83,1	100,0	95,5	99,4	94,6	65,2	99,3	98,2	99,0	99,9	100,0	(-)	72,2	100,0	99,2	43,9
	2005		96,7	73,0	65,6	100,0	(-)	96,3	49,9	94,2	98,8	97,3	99,7	100,0	(-)	77,2	(-)	(-)	(-)

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

El promedio de datos de la UE para 2005 se basa en 27 Estados miembros. Entre paréntesis figuran datos correspondientes solo a educación secundaria superior general.

Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia francés en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014 (datos correspondientes al gráfico C13)

		%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
CINE 1	2014		3,7	(-)	27,0	1,2	0,1	(-)	3,7	1,6	(-)	16,1	5,3	(-)	0,6	0,8	2,1	1,0	0,2
	2005		4,1	(-)	33,9	2,0	0,6	(-)	4,3	1,3	2,5	1,6	4,1	(-)	0,5	3,6	1,6	0,4	0,5
CINE 2	2014		33,7	(-)	99,9	2,7	3,3	10,4	24,3	2,6	60,0	48,5	41,1	(-)	1,5	67,7	88,1	1,4	3,4
	2005		30,4	(-)	95,4	10,8	2,4	11,6	23,2	2,0	68,8	59,4	38,8	(-)	1,0	46,3	92,9	0,8	4,5
CINE 3 general	2014		23,0	(-)	99,9	12,4	16,2	14,6	23,8	7,0	59,5	4,4	24,2	(-)	4,2	16,1	37,1	5,7	2,9
	2005		25,8	(-)	99,1	15,4	22,4	16,8	30,0	6,1	61,7	8,6	28,0	(-)	3,8	18,1	34,5	3,6	5,9

		%	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
CINE 1	2014		83,5	0,3	0,7	(-)	0,3	0,2	0,3	13,2	0,0	0,1	2,0	2,2	(-)	0,3	0,0	0,3	0,0
	2005		82,9	0,3	0,3	0,0	1,1	0,6	0,5	21,7	0,0	0,1	2,0	2,8	36,3	0,0	(-)	1,4	0,0
CINE 2	2014		100,0	0,5	34,0	57,2	5,3	3,6	64,7	84,6	2,9	2,5	5,7	15,6	(-)	1,5	100,0	47,5	13,6
	2005		100,0	0,6	42,4	(-)	5,2	1,7	88,1	86,1	1,6	1,8	7,5	17,7	(-)	2,1	(-)	40,5	17,8
CINE 3 general	2014		100,0	5,7	22,2	31,1	37,7	8,0	2,8	85,2	10,8	13,2	11,3	16,8	26,0	10,7	96,8	25,2	9,9
	2005		96,7	6,0	6,6	69,5	(-)	12,1	19,1	84,2	10,9	14,4	19,3	24,2	40,0	16,4	(-)	(-)	(-)

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

Tendencias en el porcentaje de alumnos que estudia alemán en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2005, 2014 (datos correspondientes al gráfico C14)

		%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
CINE 1	2014		3,7	1,0	0,0	2,5	1,2	(-)	(-)	3,2	(-)	13,2	0,7	5,5	20,0	1,9	0,0	4,6	0,5
	2005		5,2	0,9	0,0	3,1	13,1	(-)	(-)	6,7	1,0	0,8	0,5	(-)	17,4	2,0	0,0	1,7	2,0
CINE 2	2014		23,1	1,6	0,0	6,8	41,7	73,6	(-)	13,2	21,4	46,5	3,6	14,7	43,8	8,8	1,4	12,8	11,2
	2005		18,9	1,5	0,0	16,2	28,5	90,1	(-)	19,9	23,0	35,7	2,4	14,4	32,1	4,9	1,1	17,2	25,5
CINE 3 general	2014		18,9	5,5	51,2	34,3	55,8	28,0	(-)	28,5	16,5	2,5	1,7	21,5	61,5	8,2	6,2	27,6	8,6
	2005		29,9	5,9	52,7	40,3	72,2	49,7	(-)	44,1	19,1	2,4	1,3	(-)	66,2	6,5	3,4	38,8	28,4

		%	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
CINE 1	2014		100,0	20,1	0,0	(-)	(-)	6,2	0,0	1,9	1,8	1,7	3,8	2,2	(-)	0,0	0,0	0,4	0,0
	2005		100,0	19,6	0,0	0,0	(-)	16,7	0,0	1,7	0,7	8,8	5,5	3,7	3,5	0,0	(-)	0,2	0,0
CINE 2	2014		100,0	31,1	11,6	51,1	(-)	69,0	0,8	10,7	47,8	55,2	9,9	19,3	(-)	1,0	0,0	48,0	25,1
	2005		100,0	41,4	8,4	(-)	(-)	30,5	0,6	10,9	27,4	37,3	15,8	26,6	(-)	5,3	(-)	14,9	29,9
CINE 3 general	2014		100,0	46,3	4,7	40,3	(-)	46,7	1,5	12,8	63,4	57,7	16,9	21,4	8,8	22,5	0,0	24,1	21,3
	2005		96,7	51,4	1,7	86,2	(-)	72,5	2,5	11,9	78,2	75,2	37,9	34,5	15,2	32,4	(-)	(-)	(-)

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

Tendencias en los porcentajes de alumnos que estudian español en educación secundaria general (CINE 2-3), 2005, 2014 (datos correspondientes al gráfico C15)

		%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
CINE 2	2014		13,1	(-)	0,0	1,5	2,0	(-)	4,0	0,2	15,4	(-)	(-)	37,8	0,1	22,0	0,5	0,0	0,0
	2005		7,5	0,0	0,0	1,1	0,5	(-)	1,8	0,1	7,4	(-)	(-)	33,7	0,0	3,6	0,1	0,0	0,0
CINE 3 general	2014		19,1	7,0	2,4	9,4	12,1	20,4	19,2	4,5	15,0	(-)	(-)	71,7	3,5	12,3	17,1	1,2	0,6
	2005		17,2	6,6	2,1	7,3	6,9	24,9	13,8	0,3	7,9	(-)	(-)	(-)	1,5	4,0	6,5	0,7	0,4

		%	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
CINE 2	2014		0,0	0,1	8,1	1,9	1,0	1,9	20,8	0,5	2,1	0,7	1,9	43,9	(-)	2,9	0,0	0,0	32,0
	2005		0,0	0,1	2,4	(-)	0,4	0,1	1,1	0,5	0,3	0,1	0,0	28,8	(-)	1,0	(-)	0,0	3,5
CINE 3 general	2014		4,8	3,0	5,8	4,6	16,5	4,1	7,1	2,5	13,0	10,7	13,0	40,1	13,5	23,9	0,0	0,1	25,6
	2005		7,1	1,2	1,5	0,0	(-)	0,9	0,7	1,8	4,3	4,0	9,4	39,3	7,9	15,7	(-)	(-)	(-)

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

En algunos países pueden haberse producido entre 2010 y 2014 rupturas en la serie temporal no indicadas en las notas específicas de países (véase el capítulo C) debido a cambios en la metodología de recogida de datos.

Porcentajes de alumnos que aprenden inglés en educación secundaria superior general y profesional (CINE 3), 2014 (datos correspondientes al gráfico C16)

		EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
General		94,1	91,6	99,8	90,7	95,0	82,1	86,8	97,6	(-)	94,4	97,5	99,8	99,5	97,8	90,2	97,8	95,3
Profesional		75,0	36,8	75,3	80,0	86,9	18,6	36,9	65,5	(-)	51,9	20,4	95,6	86,6	98,1	99,5	72,3	67,8
		LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	MK	NO
General		92,1	83,1	100,0	95,5	99,4	94,6	65,2	99,3	98,2	99,0	99,9	100,0	(-)	72,2	100,0	99,2	43,9
Profesional		61,7	43,4	100,0	62,7	98,6	86,6	80,9	99,2	91,4	89,0	94,7	99,9	(-)	33,7	(-)	(-)	55,8

Fuente: Eurydice, basándose en datos de Eurostat/UOE [educ_uae_lang01] (última actualización: 21/12/2016).

Nota aclaratoria

Véanse también las notas específicas de países del capítulo C.

Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que han viajado al extranjero con fines profesionales, 2013 (datos correspondientes al gráfico D8)

	EU	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	NL	PL	PT	RO	SK	FI	SE	IS	NO
%	56,9	43,0	53,3	45,1	54,2	73,7	63,3	37,4	61,7	58,6	62,0	59,5	51,4	35,1	30,0	39,6	56,2	57,1	71,6	67,7
<i>E.E.</i>	<i>0,77</i>	<i>2,77</i>	<i>1,96</i>	<i>2,27</i>	<i>2,08</i>	<i>2,02</i>	<i>2,07</i>	<i>2,08</i>	<i>2,33</i>	<i>3,79</i>	<i>3,04</i>	<i>3,24</i>	<i>1,97</i>	<i>2,23</i>	<i>2,26</i>	<i>1,76</i>	<i>2,20</i>	<i>1,86</i>	<i>2,65</i>	<i>2,06</i>

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013.

Nota aclaratoria

Los datos han sido calculados basándose en las respuestas ofrecidas en el cuestionario para profesores de TALIS 2013. La media ponderada de la UE se calcula sobre la base de los datos disponibles para los 19 países/regiones de la UE que participaron en el apartado correspondiente a movilidad del profesorado del cuestionario de TALIS 2013.

Lengua extranjera moderna: Lengua diferente a la de escolarización (definición de TALIS 2013).

Profesores de lenguas extranjeras modernas: Encuestados que han declarado haber impartido lenguas modernas extranjeras (TTG15E) a alumnos de secundaria inferior en su centro durante el año académico. Estos encuestados también pueden impartir otras asignaturas.

Profesores que han viajado al extranjero (por motivos profesionales): Encuestados que han declarado haber viajado al extranjero como parte de su trabajo o durante su formación con profesores (TT2G48B, TT2G48C, TT2G48D, TT2G48E, y/o TT2G48F).

Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que ha viajado al extranjero por motivos profesionales con el apoyo de un programa de movilidad transnacional, 2013 (datos correspondientes al gráfico D10)

%	EU	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
Programa de la UE	26,1	17,1	37,5	24,3	41,1	35,2	9,3	12,7	15,2	40,7
<i>E.E.</i>	<i>0,83</i>	<i>2,85</i>	<i>2,31</i>	<i>2,33</i>	<i>2,44</i>	<i>2,51</i>	<i>1,81</i>	<i>2,52</i>	<i>1,88</i>	<i>4,64</i>
Programa nacional/regional	11,5	6,4	13,2	6,0	26,1	19,9	7,3	22,2	5,7	11,2
<i>E.E.</i>	<i>0,52</i>	<i>2,01</i>	<i>1,43</i>	<i>1,37</i>	<i>2,59</i>	<i>1,76</i>	<i>1,41</i>	<i>2,75</i>	<i>1,29</i>	<i>2,85</i>

%	LV	NL	PL	PT	RO	SK	FI	SE	IS	NO
Programa de la UE	61,2	27,3	34,9	45,6	49,7	25,8	38,8	21,0	29,0	14,9
<i>E.E.</i>	<i>3,10</i>	<i>3,92</i>	<i>3,25</i>	<i>4,56</i>	<i>3,97</i>	<i>2,24</i>	<i>2,78</i>	<i>1,93</i>	<i>2,24</i>	<i>3,16</i>
Programa nacional/regional	22,6	5,1	15,3	9,1	9,2	12,7	13,5	4,8	20,1	3,4
<i>E.E.</i>	<i>3,64</i>	<i>1,84</i>	<i>2,67</i>	<i>2,44</i>	<i>2,09</i>	<i>1,81</i>	<i>2,03</i>	<i>0,93</i>	<i>2,59</i>	<i>0,70</i>

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013.

Nota aclaratoria

Véase la nota aclaratoria correspondiente a los datos del gráfico D8.

Los datos han sido calculados a partir de las respuestas a las preguntas TT2G48C y TT2G48D del cuestionario para profesores.

Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

Porcentaje de profesores de lenguas extranjeras modernas de educación secundaria inferior que ha viajado al extranjero con fines profesionales, por motivo del desplazamiento, en el conjunto de la UE, 2013 (datos correspondientes al gráfico D11)

%	EU	BE nl	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY
A	60,4	56,7	59,3	41,6	53,6	73,0	49,3	55,8	81,5	22,4
E.E.	0,96	2,93	2,37	3,03	3,03	2,52	3,01	3,39	1,98	4,16
B	52,0	36,5	53,3	41,5	46,1	60,9	40,8	26,3	65,1	48,5
E.E.	1,16	3,59	2,25	3,09	3,31	2,70	3,09	2,95	2,59	4,76
C	46,3	28,5	51,9	33,2	46,5	50,6	73,1	20,3	33,0	58,1
E.E.	1,02	3,21	2,70	3,30	2,71	2,55	2,71	3,36	2,94	5,01
D	31,5	20,3	34,2	31,2	54,0	34,1	22,2	28,5	17,3	26,2
E.E.	0,84	3,28	2,90	3,47	3,24	2,49	2,11	3,22	2,35	4,54
E	23,0	32,6	13,8	30,4	24,8	25,7	36,0	7,7	11,9	15,3
E.E.	0,81	3,19	1,62	3,13	2,30	2,35	2,75	1,79	1,94	3,98
F	6,5	10,3	14,1	11,1	7,3	8,9	3,6	4,6	3,4	15,0
E.E.	0,45	2,10	1,62	2,44	1,65	1,44	1,18	1,49	1,07	4,21

%	LV	NL	PL	PT	RO	SK	FI	SE	IS	NO
A	34,4	42,4	63,1	43,7	17,7	53,9	51,0	53,9	26,9	52,9
E.E.	3,57	3,66	3,01	3,09	3,41	2,69	2,97	2,37	2,67	2,91
B	38,2	52,1	47,9	40,4	39,3	53,6	46,1	51,9	27,7	52,1
E.E.	4,66	4,32	3,06	3,57	4,58	2,63	2,36	2,28	3,15	2,19
C	40,8	29,8	40,0	62,8	29,2	16,4	47,6	29,1	5,9	14,8
E.E.	4,26	3,87	3,23	3,48	4,10	1,90	2,39	2,36	1,43	2,77
D	47,5	35,3	47,7	37,5	54,8	27,7	52,4	34,8	46,0	19,6
E.E.	4,08	4,12	3,24	3,84	4,26	2,46	2,85	2,54	2,69	2,49
E	16,8	17,9	16,9	19,4	41,6	13,7	17,4	18,1	13,7	23,4
E.E.	3,24	3,46	2,24	3,33	3,99	1,71	2,09	1,92	2,08	3,63
F	5,7	1,6	1,6	6,5	2,6	16,2	27,8	8,0	28,4	16,6
E.E.	2,23	0,91	0,69	2,04	1,23	1,71	2,43	1,30	2,93	2,09

A Aprendizaje de la lengua B Estudio, como parte de su formación como profesores C Acompañamiento de alumnos visitantes D Establecimiento de contacto con centros escolares en el extranjero E Enseñanza F Aprendizaje de otras materias

Fuente: Eurydice, basándose en TALIS 2013.

Nota aclaratoria

Véase la nota aclaratoria correspondiente a los datos del gráfico D8.

Profesores de otras materias: Encuestados que han declarado no haber impartido lenguas modernas extranjeras (TTG15E) a alumnos de secundaria inferior en su centro durante el año académico y haber impartido al menos una de las otras materias (TTG15A, B, C, D, F, G, H, I, J, K y/o L).

Los datos han sido calculados a partir de las respuestas a las preguntas TT2G48B a F y TT2G49A a F del cuestionario para profesores.

Para más información sobre TALIS, véase el apartado denominado *Bases de datos estadísticos y terminología*.

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

Análisis de Política Educativa y de Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Bruselas
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Nathalie Bařdak (coordinación), Marie-Pascale Balcon, Akvile Motiejunaite

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Maquetación de la cubierta

Virginia Giovannelli

Coordinación de la producción

Gisèle De LeI

Traducción

José Ángel Sisqués Artigas

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Eurydice Unit
European Integration and Projects Department
Ministry of Education and Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribución de la unidad: Dr. Michaela Haller (experto externo)

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: expertos del Ministerio de Educación y Formación: Sien Van den Hoof, Chama Rhellam, Marieke Smeyers, Véronique Adriaens, Marie-Anne Persoons, Nancy Willems, Els Exter, Elke Peeters, Jozef Van Laer, Veerle Breemeersch; coordinación: Ben Cohen y Eline De Ridder

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribución de la unidad: Stéphanie Nix y Xavier Hurllet

BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la unidad: Anna Arsenieva-Popova (experto)

CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: Duje Bonacci

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi;
experto: Stella Konti Theocharous

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la unidad: Jana Halamová, Radka Topinková; experto: Irena Mašková

DINAMARCA

Eurydice Unit
Ministry of Higher Education and Science
Danish Agency for Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Contribución de la unidad: Ministerio de Educación Superior y Ciencia y Ministerio de Educación

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Kersti Kaldma (coordinación);
experto: Kristi Mere

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: Kristiina Volmari;
experto: Anu Halvari

ANTIGUA REPÚBLICA YUGOSLAVA DE MACEDONIA

National Agency for European Educational Programmes and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Contribución de la unidad: Dejan Zlatkovski y Goce Velichkovski

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la unidad: Laurent Bergez (experto) y Anne Gaudry-Lachet (MENESR)

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn
Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt

GRECIA

Eurydice Unit
Directorate of European and International Affairs
Ministry of Education, Research and Religious Affairs
37 Andrea Papandreu Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la unidad: Magda Trantallidi y
Nicole Apostolopoulou

HUNGRÍA

Húngaro Eurydice Unit
Educational Authority
19-21 Maros street
1122 Budapest
Contribución de la unidad: Krisztina Kolosyné Bene
(experto)

ISLANDIA

Eurydice Unit
The Directorate of Education
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribución de la unidad: Breda Naughton (Principal
Officer, Department of Education & Skills); Karen Ruddock
(Marino Institute Education)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribución de la unidad: Simona Baggiani;
experto: Diana Saccardo (Dirigente tecnico, Ministero
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca).

LETONIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3 (5th floor)
1050 Riga
Contribución de la unidad: Rita Kursīte (experto del Centro
Nacional para la Educación)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribución de la unidad: National Eurydice information
centre

LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation of the Republic of
Lituania
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contribución de la unidad: Irena Raudienė (experto
externo)

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribución de la unidad: expertos: Thomas Michels
(MENJE); Elisabeth Reisen (MENJE)

MALTA

Eurydice National Unit
Research and Policy Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribución de la unidad: Joanne Bugeja

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribución de la unidad: Divna Paljević-Sturm
(Examination Centre)

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

POLONIA

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 Mokotowska 43
 00-551 Warsaw
 Contribución de la unidad: Beata Płatos (coordinación);
 expertos nacionales: Agata Gajewska-Dyszkiewicz y
 Katarzyna Paczuska (Educational Research Institute)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
 Ministério da Educação e Ciência
 Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
 (DGEEC)
 Av. 24 de Julho, 134
 1399-054 Lisboa
 Contribución de la unidad: Isabel Almeida; externos a la
 unidad: responsabilidad colectiva (General Directorate for
 Education)

RUMANÍA

Eurydice Unit
 National Agency for Community Programmes in the Field of
 Education and Vocational Training
 Universitatea Politehnică București
 Biblioteca Centrală
 Splaiul Independenței, nr. 313
 Sector 6
 060042 București
 Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea, en
 cooperación con los expertos: Anca Maria Pegulescu
 (Ministerio de Educación Nacional e Investigación
 Científica), Roxana Mihail (Centro Nacional de Evaluación y
 Examen), Dan Ion Nasta (Instituto de Educación Científica)

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
 Foundation Tempus
 Ruze Jovanovic 27a
 11000 Belgrade
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
 Slovak Academic Association for International Cooperation
 Krížkova 9
 811 04 Bratislava
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

ESLOVENIA

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Sport
 Education Development Office
 Masarykova 16
 1000 Ljubljana
 Contribución de la unidad: Saša Ambrožič Deleja y
 Barbara Kresal Sterniša

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
 Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
 (CNIIE)
 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
 c/ Torrelaguna, 58
 28027 Madrid
 Contribución de la unidad: expertos: Marta Crespo Petit,
 Rocío Arias Bejarano y Elena Vázquez Aguilar. Las
 siguientes Comunidades Autónomas también enviaron el
 cuestionario cumplimentado e información sobre su área de
 competencia: Principado de Asturias, Región de Murcia,
 Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha,
 Cataluña, La Rioja, Extremadura y Comunidad Valenciana.

SUECIA

Eurydice Unit
 Universitets- och högskolerådet/
 The Swedish Council for Higher Education
 Box 450 93
 104 30 Stockholm
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

SUIZA

Eurydice Unit
 Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)
 Speichergasse 6
 3001 Bern
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

TURQUÍA

Eurydice Unit
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
 Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
 B-Blok Bakanlıklar
 06648 Ankara
 Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur;
 experto: Assoc. Dr. Paşa Tevfik Cephe

REINO UNIDO

Eurydice Unit for Inglaterra, Gales and Irlanda del Norte
 Centre for Information and Reviews
 National Foundation for Educational Research (NFER)
 The Mere, Upton Park
 Slough, Berkshire, SL1 2DQ
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Unit Escocia
 c/o Education Escocia
 The Optima
 58 Robertson Street
 Glasgow G2 8DU
 Contribución de la unidad: Yousaf Kanan

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

La edición de 2017 de *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* muestra las principales políticas educativas aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en 42 sistemas educativos europeos. En ella se analizan cuestiones como qué lenguas extranjeras se estudian, cuánto tiempo dedican los alumnos a su estudio, el nivel de competencia lingüística que deben tener los alumnos al final de la educación obligatoria y el tipo de apoyo que se ofrece a los alumnos inmigrantes recién llegados en relación con el aprendizaje de la lengua, entre otros muchos temas. Los indicadores están organizados en cinco capítulos diferentes: Contexto, Organización, Participación, Profesorado y Procesos Educativos.

Para elaborar los indicadores se ha recurrido a diversas fuentes, como la red Eurydice, Eurostat y los estudios internacionales PISA y TALIS de la OCDE. Los datos de Eurydice cubren todos los países de la Unión Europea, además de Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía.

La red Eurydice se encarga de analizar y explicar la organización y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos sobre distintos temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de manera gratuita en la página web de Eurydice y en formato impreso previa petición. El objetivo de Eurydice es promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está integrada por unidades nacionales de distintos países europeos, coordinadas por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, véase <http://ec.europa.eu/eurydice>.

