



El Programa Bilingüe a examen. Resumen Ejecutivo.

ACCIÓN EDUCATIVA.

El origen de la investigación surge de la preocupación generada por los efectos que está teniendo en el sistema educativo la implantación por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid del modelo de enseñanza de una lengua extranjera denominado “Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid” (PBCM).

Acción Educativa, como Movimiento de Renovación Pedagógica con una larga trayectoria en el análisis del sistema educativo madrileño y en la puesta en marcha de acciones dirigidas a su mejora entiende que cualquier reforma educativa de este calado debe:

- Contar con el aval de la investigación más reciente, fundamentada y rigurosa sobre el tema llevada a cabo por especialistas de reconocido prestigio.
- Superar el filtro de la pedagogía comparada, contar con la experiencia de aquellos países con una competencia alta en la adquisición de lenguas extranjeras; así como con la de aquellos países que han puesto en marcha programas educativos con características similares.
- Apostar, frente a una visión economicista, por el potencial humano y social que despliega el aprendizaje de otras lenguas con el fin de consolidar el propio pensamiento y ampliar los potenciales de comunicación, movilidad, conocimiento y relación con otras culturas.
- Respetar escrupulosamente la equidad del sistema educativo: la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser generalizada para todo el alumnado como parte del bagaje básico conseguido al acabar el paso por la escuela obligatoria.

Ante la inacción irresponsable de la Consejería Educación, hemos visto necesario realizar un análisis del PBCM con mayor perspectiva que proporcione **datos y argumentos fundamentados** a un debate informado en la sociedad madrileña con el objetivo final de plantear un debate social informado y llegar a un consenso posible, como han hecho otros países y regiones en el mundo.

En primer lugar, hemos considerado adecuado proceder a la búsqueda de información sobre la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva comparada que nos permita contestar a preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se aborda este aprendizaje en otros países y con qué resultados?
- ¿A qué edades se inicia?
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): ¿qué experiencias existen y cómo se están llevando a cabo?

La mayor parte de países europeos no comienzan la enseñanza de lenguas extranjeras hasta haber consolidado el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna, tienen menos años de clase y menos horas totales de enseñanza de lenguas extranjeras; y, con estas condiciones, muchos de ellos consiguen excelentes resultados. Solo en España y Bélgica se comienzan estas enseñanzas en educación infantil.



El modelo AICLE en primaria no se ha aplicado de esta manera extrema en ningún otro país, siendo lo más frecuente un comienzo gradual en Educación Secundaria precedidos por clases de iniciación en la L2 en Educación Primaria. Hasta ahora son programas que afectan a un reducido número de alumnos. Los programas AICLE de inicio medio o tardío consiguen altos niveles de competencia en la L2.

En los pocos casos en los que se inicia el modelo AICLE desde los primeros cursos de primaria se busca dar respuesta a la existencia previa de comunidades bilingües; o, como en el caso de Malta, a un pasado como colonia británica.

La experiencia de Canadá o de las Escuelas Europeas muestra que una dosis intensiva de inmersión en un punto de entrada medio resulta más eficaz que la misma cantidad iniciada en un punto de entrada temprano y extendida durante un tiempo prolongado.

Donde la metodología AICLE se plantea vinculada al “Conocimiento del Medio” es debido al carácter experiencial de la materia y se realiza de forma moderada y progresiva. En el caso de Madrid los efectos negativos del PBCM podrían verse agravados por la sobrecarga de contenidos conceptuales del currículo; la dificultad añadida por este programa sólo puede favorecer el fracaso de buena parte del alumnado y un aprendizaje superficial.

Es una irresponsabilidad convertir a una generación de estudiantes en *conejillos de indias* de un experimento sin fundamento.

En segundo lugar, nos hemos centrado en las variables “edad” y “utilización exclusiva de la segunda lengua (L2)”. La Consejería de Educación da por hecho que cuanto antes se empiece, mejor. También, que la lengua inglesa se debe utilizar de forma exclusiva como lengua de instrucción en las asignaturas AICLE desde primero de primaria. El tipo de preguntas que nos hemos hecho son:

- ¿Qué dice la investigación?
- ¿Tienen ventaja los alumnos más pequeños?
- ¿Es razonable utilizar solo la L2 para aprender la L2?
- ¿Qué efectos tiene sobre el aprendizaje de los contenidos?

La investigación muestra que las claves para el aprendizaje exitoso de una segunda lengua se asientan en las habilidades y el conocimiento que se tiene de la L1.

Las conclusiones de gran parte de las figuras más destacadas en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras plantean que, en los contextos académicos, los recursos cognitivos y el mayor dominio de la L1 sitúa a los alumnos mayores en una situación de ventaja que revierte en aprendizajes más rápidos y con menor coste, en comparación con el aprendizaje de los niños más pequeños. Es preferible comenzar en puntos de entrada tardío, una vez asegurada una buena competencia académica en la lengua materna.

La idea de utilizar de forma exclusiva la L2 en su propio aprendizaje ha sido cuestionada en el ámbito internacional al haberse demostrado el beneficioso papel de la utilización de la L1 en el aprendizaje de la L2.

Frente a la idea de que el profesorado debe utilizar solo la L2 en su interacción con el alumnado, la investigación más reciente muestra la importancia de la *alternancia de código* entre la primera y la



segunda lengua para facilitar el aprendizaje, sobre todo cuando el dominio de la segunda lengua es limitada y, más aún cuando la L2 se utiliza como lengua de instrucción con el fin de asegurar la movilización de lo aprendido en ambas lenguas. Una recomendación explícita de países como Malta o Singapur, excolonias británicas.

No se recomienda la utilización de la L2 como lengua de instrucción de materias o asignaturas hasta que los alumnos cuenten con un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Existen dudas sobre si los alumnos que cursan una asignatura exclusivamente en la L2 consiguen un aprendizaje similar, en comprensión y profundidad, a aquellos que lo hacen exclusivamente en la L1.

Las recomendaciones de la UNESCO apuestan por la enseñanza en la L1 durante la educación primaria; así como por retrasar la enseñanza en la L2 hasta que los alumnos adquieran un dominio académico de la lengua materna y un conocimiento suficiente de la L2.

Hay alternativas más eficientes. En otros países existen programas educativos y modelos curriculares que aseguran el dominio de lenguas extranjeras para todo el alumnado, sin necesidad de introducir una mayor complejidad en el sistema educativo.

Se confunde a la sociedad, de forma deliberada, con la utilización del concepto de *educación bilingüe* que solo tiene sentido en aquellas sociedades realmente bilingües, nunca en una sociedad monolingüe como la madrileña.

En tercer lugar, hemos abordado el aspecto de la posible segregación que el PBCM esté introduciendo en el sistema educativo madrileño, sea entre centros educativos o dentro de los propios centros. Nos preocupa que la implantación del PBCM esté potenciando la segregación al beneficiar a los alumnos más favorecidos y ponérselo más difícil a quienes más difícil lo tienen: nos hemos preguntado:

- ¿Provocan los programas de este tipo un aumento de la segregación dentro de los sistemas educativos donde se han aplicado?
- ¿Se estarían detrayendo recursos para los alumnos que más lo necesitan y se estarían orientando estos recursos a una minoría de alumnos que por su contexto social son capaces de sacar más partido al programa?
- ¿Cabría la posibilidad de que adelantar el aprendizaje de la lengua extranjera no sea una verdadera ventaja para nadie y sí una clara desventaja para aquellos niños vulnerables?

Cuanto más itinerarios existen en los sistemas educativos y más temprano se realiza la segregación o tracking, peor para la equidad.

En los países o regiones donde se han aplicado estos programas se ha producido un aumento de la segregación: se financian con fondos públicos programas de los que se benefician, principalmente, los alumnos de los entornos socioeconómicos más favorecidos; dichos programas (Secciones Lingüísticas, Programas de Inmersión Temprana...) atraen a estos alumnos en un proceso de “descreme” del sistema y, como consecuencia, el alumnado desfavorecido se ve perjudicado al concentrarse en aulas, centros o programas “ordinarios” con mayor diversidad, menores expectativas y menores probabilidades de éxito educativo.

Tanto en Francia como en Canadá se han tomado medidas para evitar estos problemas. Francia ha



acordado la supresión de las Secciones Lingüísticas que no están en las zonas fronterizas con Alemania por elitistas y ha democratizado el acceso a la L3 mediante su introducción generalizada en el curso equivalente a 1º de la ESO. En New Brunswick (Canadá), la medida clave de posponer la Inmersión en francés desde primero a sexto de primaria se plantea como una mejora para todos sin suponer un perjuicio para nadie. Se ofrecen diferentes modelos de inmersión con distintos puntos de entrada; pero se asegura la existencia de pasarelas entre ellos para evitar que se conviertan en compartimentos estancos y segregadores.

En países como Finlandia o Singapur se ha visto necesario apoyar a un porcentaje elevado del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje generadas tanto por el aprendizaje de una lengua extranjera como por la utilización de una segunda lengua como vehículo para el aprendizaje.

La enseñanza en la L1 del alumno es una recomendación expresa de la UNESCO que plantea que la lengua materna constituye el medio natural para que el alumno observe el entorno cultural, para facilitar la alfabetización; así como para vincular las experiencias de casa y la escuela; constituyendo una medida clave para la equidad y el éxito para todos.

Conclusiones

De los resultados de esta primera parte de la investigación extraemos tres grandes conclusiones:

- La constatación de que los programas de Inmersión Temprana, las Secciones Lingüísticas, etc. se caracterizan por:
 - ser caros,
 - crear o aumentar la segregación;
 - y no ser eficaces, por sí solos, para la enseñanza de una L2.
- La importancia de tomar decisiones basadas en la evidencia científica y en la pedagogía comparada, como se ha hecho en diferentes países (Canadá, Francia o Luxemburgo) en base a contundentes informes.
- La necesidad de plantear una racionalización, una democratización y una humanización de la enseñanza de lenguas extranjeras.
 - **Racionalizar**, optimizando el punto de entrada y la metodología empleada para conseguir una intervención más eficiente tanto desde el punto de vista didáctico como del de la inversión económica.
 - **Democratizar**, asegurando la equidad dentro del sistema educativo y evitando que su enseñanza se convierta en un medio de potenciar la segregación socioeducativa en diferentes itinerarios y asegurar que la totalidad de los estudiantes madrileños accede a unos niveles comunes en su competencia lingüística en una o más lenguas extranjeras. Si algo es bueno debe estar al alcance de todos.
 - **Humanizar**, partiendo de un modelo centrado en la apertura a otras culturas a través de sus lenguas y en el intercambio comunicativo, frente al modelo economicista imperante centrado exclusivamente en el inglés y en su utilización como un *bonus* para la competición por un decreciente número de puestos de trabajo. Las segundas y terceras lenguas deben servir para unir y cooperar, no para segregar y competir.



Como MRP, y a partir de los datos avanzados en nuestra investigación, hacemos las siguientes propuestas:

- A. Plantear una **moratoria** del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, paralizando su extensión a nuevos centros y etapas.
- B. Iniciar con carácter urgente un **estudio independiente** que permita un debate informado en la sociedad madrileña.
- C. Recuperar el **número de horas de aprendizaje en la lengua materna** en la educación primaria y, con ello, la figura del tutor/a.
- D. Hacer visible, respetar y aprovechar y el potencial que tiene **la diversidad lingüística** existente en los centros; así como la pluralidad lingüística del Estado.
- E. Elaborar un **Plan de Lenguas Extranjeras** donde, partiendo de las recomendaciones de la UNESCO, se valore qué lenguas introducir, en qué orden, en qué cursos y con qué modalidad de enseñanza.
- F. **Democratizar** la enseñanza de lenguas extranjeras, eliminando cualquier agrupación o itinerario segregador.
- G. Introducir las **medidas de apoyo y de refuerzo educativo** necesarias para asegurar que todo el alumnado hable dos lenguas comunitarias al acabar la escolarización.
- H. **Adecuar** las prácticas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) a las aplicadas en los otros países europeos.
- I. Posponer la utilización del método AICLE para la enseñanza de **asignaturas “no lingüísticas”** hasta que los alumnos hayan conseguido un nivel A2 según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).
- J. Cuando una asignatura se imparta con la metodología AICLE asegurar el **aprendizaje en ambas lenguas**, impartíendola en la lengua materna (L1) al menos un 50% del tiempo.
- K. Promover el acercamiento **a la cultura del país** al que pertenece la lengua extranjera como objetivo clave de las asignaturas AICLE.
- L. Exigir al profesorado que imparte una segunda lengua (L2) o tercera lengua (L3) un nivel de competencia comunicativa suficiente, **formación** específica sobre la alternancia de código y, en su caso, sobre la práctica de la metodología AICLE.
- M. Buscar fórmulas que permitan **procesos de aprendizaje globalizados**.

En relación con la investigación sobre los costes y consecuencias reales de la implantación del PBCM

Como se plantea en la segunda propuesta exigimos que se inicie, con carácter urgente, un **estudio independiente** que analice la realidad de los diferentes programas de enseñanza reforzada de lenguas extranjeras (PBCM, Secciones Lingüísticas, BEDA, *British Council*...) en la Comunidad de Madrid, que debe abordar los siguientes aspectos en los diferentes programas:

- 1. Situaciones de segregación generadas.
- 2. Continuidad o permanencia del alumnado.
- 3. Eficacia (niveles conseguidos en el dominio de la L2).



4. Eficiencia (coste económico) y coste de oportunidad (es decir, si existiría una utilización alternativa más eficaz para el sistema educativo del dinero y de los recursos destinados al PBCM).
5. Utilización real de la L1/L2 en las asignaturas AICLE, tanto en Educación Primaria como en Secundaria.
6. Posible reducción/empobrecimiento del aprendizaje de las asignaturas “no lingüísticas”.
7. Otros aspectos de interés.

En este momento, hemos iniciado una segunda fase del trabajo de investigación que pretende evaluar cómo está siendo la aplicación del PBCM en relación con los aspectos enunciados mediante la realización de cuestionarios dirigidos a toda la Comunidad Educativa y el análisis de los escasos datos proporcionados por la Consejería.

En breve realizaremos una petición detallada a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para que proporcione los datos necesarios para dicha evaluación, en virtud del derecho de acceder a la información pública, “entendiéndose por tal todos los contenidos o documentos, cualquiera que sea su soporte o formato, que obren en poder de la administración y que hayan sido elaborados o adquiridos en el ejercicio de sus funciones”.

Para acabar

Consideramos que el PBCM es un agujero negro que está captando gran parte de la atención de la Comunidad Educativa; y que ha impedido abordar, con la profundidad suficiente, los objetivos que el sistema educativo madrileño debería formular para afrontar los retos que tiene hoy la sociedad.