

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y
Contenidos: Educación Infantil y Primaria

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN LA
ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA Y EN ESPAÑA.

Sara Santos Helguera

Tutor: José Miguel Arias Blanco

Curso: 2013/2014

Índice

1. JUSTIFICATION.....	6
1.1 Objectives.....	7
2. NORMATIVA Y MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	10
2.1.1 CLIL en Educación Infantil.....	11
2.2 El Desarrollo del Lenguaje.....	13
2.2.1 Teorías del lenguaje	13
2.2.2 Variables relacionadas con la adquisición del lenguaje.....	16
2.2.3 Factores en el desarrollo del lenguaje	17
2.2.4 Etapas en el desarrollo del lenguaje.....	18
2.2.5 La Hipótesis del Periodo Crítico	19
2.3 Razones para la Enseñanza de una Lengua Extranjera en edades tempranas ..	21
2.4 La Importancia de la etapa de Educación Infantil en el desarrollo posterior ...	23
2.5 Síntesis del Capítulo 2.....	26
3. LA SITUACIÓN DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA.	27
3.1 La Educación Infantil en Europa.....	28
3.1.1 La Educación Infantil en Francia.....	32
3.1.2 La Educación Infantil en Bélgica	32
3.1.3 La Educación Infantil en Dinamarca	33
3.1.4 La Educación Infantil en Italia	33
3.1.5 La Educación Infantil en Alemania	34
3.1.6 La Educación Infantil en Estonia.....	34
3.1.7 La Educación Infantil en la República Checa	35
3.1.8 La Educación Infantil en Finlandia.....	35
3.1.9 Resumen de la estructura de la Educación Infantil en Europa.....	35
3.2 Los Programas Bilingües en Europa.....	37
3.2.1 Los Programas Bilingües en Educación Infantil de Italia.....	40
3.2.2 Los Programas Bilingües en Educación Infantil de Bélgica	41
3.2.3 Los Programas Bilingües en Educación Infantil de Finlandia	42

3.2.4	Comparación de los Programas Bilingües analizados	43
3.3	Ejemplos de Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Europa	44
3.3.1	Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Italia	44
3.3.2	Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en la Comunidad Francesa de Bélgica.....	45
3.3.3	Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Finlandia	47
3.3.4	Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Francia.....	48
3.3.5	Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Alemania.....	49
3.3.6	Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Estonia.....	50
3.3.7	Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en la República Checa	51
3.3.8	Elementos Comunes de los Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Europa.	53
3.4	Síntesis del Capítulo 3.....	53
4.	IMPLANTACIÓN DE LAS SECCIONES BILINGÜES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. SITUACIÓN ACTUAL.....	54
4.1	Los Programas Bilingües en España.....	56
4.2	Síntesis del Capítulo 4.....	64
5.	CONCLUSIONS.....	65
6.	LIMITACIONES Y OTRAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN	67
7.	REFERENCIAS.....	68
8.	ANEXOS	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las teorías del desarrollo del lenguaje y su relación con CLIL... ..	15
Tabla 2. Resumen de las características principales de la Educación Infantil en los países de referencia.	36
Tabla 3. Distribución de las SSBB por niveles en los países de referencia	37
Tabla 4. Distribución de las SSBB en función del órgano encargado de su implantación en los países de referencia.	39
Tabla 5. Comparación de las características de las SSBB en los países europeos analizados.	43
Tabla 6. Evolución de las tasas de escolarización en Educación Infantil en España	54
Tabla 7. Variación en el número medio de años de escolarización en Educación Infantil por Comunidad Autónoma.	54

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Diferencia en las calificaciones entre alumnos preescolarizados y no preescolarizados.....	25
Gráfico 2. Tasa de escolarización a la edad de 3 años en los países de referencia.....	30
Gráfico 3. Tasa de escolarización a la edad de 4 años en los países de referencia.....	31
Gráfico 4. Tasa de escolarización a los 3 y 4 años en países de la Unión Europea.....	55
Gráfico 5. Tasa de escolarización a la edad de 4 años en países miembros de la OCDE.....	55
Gráfico 6. PIB anual año 2012 por Comunidad Autónoma.	57
Gráfico 7. Tasa de población activa por Comunidad Autónoma.	58
Gráfico 8. Porcentaje de centros con SSBB por Comunidad Autónoma.	60
Gráfico 9. Porcentaje de centros con SSBB en Infantil y en Primaria por Comunidad Autónoma.	61
Gráfico 10. Porcentaje de centros con SSBB en Primaria por Comunidad Autónoma. .	61
Gráfico 11. Media de horas semanales dedicadas a las SSBB por Comunidad Autónoma.	61
Gráfico 12. Número de idiomas posibles para el desarrollo de las SSBB.	62
Gráfico 13. Año de implantación de las SSBB por Comunidad Autónoma.	63
Gráfico 14. Porcentaje del nivel exigido a los docentes en el idioma extranjero.....	64

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Países europeos que se han tomado como referencia para el análisis.	27
Ilustración 2. Distribución de las SSBB por niveles educativos.	38
Ilustración 3. Situación actual de las Secciones Bilingües en las Comunidades Autónomas.....	56
Ilustración 4. Partido político gobernante en el año de implantación de las SSBB por Comunidad Autónoma.	58
Ilustración 5. Año de implantación de las SSBB por Comunidad Autónoma.	59
Ilustración 6. División geográfica del mapa español mediante línea imaginaria.	59

1. JUSTIFICATION

The Bilingual Programs recognised by the *Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias* are solely intended for the field of Primary and Secondary Education, leaving aside its treatment at Pre-primary Education. Starting from this premise, we expect to justify the importance of its implementation at the stage of Pre-primary Education.

Therefore, the main purpose of this project consists in **verifying whether the Pre-primary stage is suitable for teaching a second language**. To achieve this overall goal, two specific objectives have been raised, which will be detailed later.

First of all, we need to know which age is most appropriate for learning a second language and why. For that, in Chapter 2 we will try to establish a theoretical basis about how language is acquired giving reasons why the second language should be taught at Pre-primary stage. Furthermore, we will justify whether the ideal age for learning a new language is located within this period.

Secondly, in Chapter 3 we have attempted to find the current consideration about the Bilingual Programs at Pre-primary stage in Europe. Eight European countries will be selected in order to have a global reference on the main characteristics of these programs at the stage we are concerned. Thus, we have aimed at setting up a “little” methodological frame based on its common points.

Subsequently, once the situation in Europe has been known, it will be necessary to know how the prospect in Spain is. In Chapter 4 a tour through the Spanish regions will be done to display the differences at the Bilingual Programs within the same country. In the same way, we will try to look for the reason about these differences, especially those concerning the age of implementation.

Finally, the conclusions drawn from the elaboration of this project are exposed as well as some limitations and likely routes of research to carry out from this study.

1.1 Objectives

In order to achieve its main purpose, this project is based on these specific objectives:

1. Establishing a theoretical basis for justifying the implementation of the Bilingual Programs from Pre-primary Education.
2. Having knowledge of the current situation of the Bilingual Programs at Pre-primary Education in Europe and Spain.

2. NORMATIVA Y MARCO TEÓRICO

Respecto a la enseñanza de la Lengua Extranjera, con carácter general, la actual política educativa, mediante la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006) modificada recientemente por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*¹ (BOE núm. 295 de 10 de Diciembre de 2013), menciona en su Preámbulo la necesidad de abrir el sistema educativo español al mundo exterior, lo cual exige; entre otros, el objetivo de mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros para así aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

Asimismo la LOMCE añade en el punto XII de su Preámbulo que el dominio de una segunda o tercera lengua extranjeras es una de las principales carencias del actual sistema educativo; por lo que, como consecuencia de la globalización en la que nos encontramos inmersos, constituye una prioridad educativa. Esta Ley, respaldando los objetivos de la Unión Europea, corrobora el plurilingüismo, incrementando los esfuerzos para el dominio de una primera lengua extranjera y apostando por la implantación curricular de una segunda.

De manera más concreta, la LOE en su Título I, Capítulo I, Artículo 14, en relación a la ordenación y principios pedagógicos de Educación Infantil, señala que se fomentará una primera aproximación a la Lengua Extranjera en el segundo ciclo y de manera especial en el último año (edad de 5 años), correspondiendo este fomento a las Administraciones educativas, es decir, a cada Comunidad Autónoma.

Por su parte, la legislación vigente en nuestra Comunidad Autónoma a través del *Decreto 85/2008 de 3 de Septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil para el Principado de Asturias* (BOPA de 11 de Septiembre de 2008), se refiere al tratamiento de una segunda lengua en varios apartados.

En primer lugar, en su Artículo 7, apartado 3, correspondiente a los principios pedagógicos del currículum, menciona que los niños y niñas pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil recibirán una primera aproximación a la Lengua Extranjera.

¹ Para hacer referencia a dichas leyes de carácter educativo en adelante se citarán como LOE y LOMCE, respectivamente.

Ésta se llevará a cabo a través de actividades globalizadas, integrando contenidos de las distintas áreas que componen el currículum de la etapa.

Sobre el horario, se señala en el Artículo 8, apartado 3 de dicho Decreto que será la Consejería competente quien establecerá el horario destinado a actividades relacionadas con la Lengua Extranjera. Del mismo modo, será la encargada de decidir en qué cursos se desarrollarán estas actividades. Por su parte, los centros docentes, a través de la propuesta pedagógica que se regula en el artículo 18² del presente Decreto, dispondrán la concreción del horario así como su distribución en sesiones.

A continuación, dentro de la descripción que el Decreto realiza de las Áreas³ que integran el currículum de Educación Infantil, se menciona en el Área de Lenguajes: Comunicación y Representación, la necesidad de desarrollar en los niños y niñas actitudes positivas, tanto hacia la propia lengua como hacia la de otras personas; lo cual despertará su sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En este sentido, señala que los docentes deberán valorar dicha curiosidad y acercamiento progresivo a los significados de mensajes en Lengua Extranjera, fundamentalmente aquellos que tienen lugar en contextos comunicativos conocidos por los alumnos como son las rutinas de aula.

Por último, dentro del Área de Lenguajes, se refiere al uso de la segunda lengua en el objetivo de Área número 7, mencionando que deberán desarrollarse en los alumnos las capacidades que les permitan: “Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula mostrando interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos”.

²“En el ejercicio de su autonomía pedagógica, los centros docentes incluirán en el Proyecto educativo del centro la propuesta pedagógica, que recogerá el carácter educativo del ciclo y que contendrá al menos los siguientes apartados: i) La concreción y distribución de tiempos para el desarrollo de aquellas actividades a las que se le asigne tiempo lectivo por parte de la Consejería competente en materia educativa”. (Decreto 85/2008, Art. 18).

³ Los contenidos educativos de Educación Infantil se organizarán en las siguientes áreas que se corresponden con ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil:

- a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- b) Conocimiento del entorno.
- c) Lenguajes: comunicación y representación. (Decreto 85/2008, Art.5)

2.1 El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

El término de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se aplica a situaciones educativas en las que asignaturas, o parte de ellas, son enseñadas por medio de una lengua extranjera con un doble objetivo; el aprendizaje simultáneo del contenido y de la segunda lengua, donde el papel del profesor tiene un papel clave (Marsh, 1994).

Este enfoque, que en inglés se denomina *Content and Language Integrated Learning* y cuyo acrónimo es CLIL, implica el aprendizaje de asignaturas como historia, geografía u otras, a través de una lengua adicional. Puede resultar muy beneficioso para la mejora del aprendizaje tanto del lenguaje como de la materia, ya que provoca en los estudiantes una positiva actitud hacia sí mismos como aprendices del idioma (Marsh, 2000).

Siguiendo a Coyle (2007), para el alumnado este modelo es diferente de la enseñanza tradicional. Proporciona oportunidades para emplear la nueva lengua en el aprendizaje de nuevos conocimientos pero de una forma diferente a las lecciones convencionales basadas en la gramática, con lo cual resulta interesante y motivador. Algunos alumnos señalan que CLIL les ayuda a concentrarse más en clase, construyendo su confianza y ampliando la base de sus conocimientos. “CLIL contribuye al desarrollo personal y cultural, preparando a los estudiantes para la ciudadanía internacional”

En las aulas en las que se desarrolla CLIL, la lengua y los contenidos adquieren un valor complementario. Al adquirir nuevos conocimientos y habilidades los estudiantes hacen progresos tanto en el uso de la lengua como en el aprendizaje del contenido.

CLIL abarca una gran variedad tanto de métodos de enseñanza como de modelos de planes de estudio. Por tanto, este enfoque puede ser adaptado a la edad, capacidad, necesidades e intereses de los alumnos y alumnas. Además, resulta apropiado para todos los estudiantes y se puede desarrollar en diferentes niveles de complejidad (Coyle, 2007).

En el presente trabajo, para hacer referencia al enfoque educativo AICLE, se va a utilizar su equivalente en inglés (CLIL) por ser el más empleado internacionalmente.

2.1.1 CLIL en Educación Infantil

Siguiendo a Rodríguez (2003), asesora de lenguas extranjeras del Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo, en la etapa de Educación Infantil el inicio de la enseñanza de la Lengua Extranjera (L.E.) requiere la integración del idioma en el currículum establecido y su utilización como un instrumento más para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Por tanto, este tipo de enfoque no debe entenderse como si de una asignatura más se tratase, sino como un medio para aprender en lengua extranjera. De este modo el idioma sirve como vehículo de aprendizaje, al igual que en el resto de etapas educativas.

Los mensajes recibidos en la segunda lengua activan el desarrollo intelectual del alumnado, contribuyendo de esta manera a los objetivos educativos de la etapa. Por ello, el profesorado debe saber que esta enseñanza ha de estar ligada al uso de la lengua y que algunos de los contenidos de aprendizaje pueden enseñarse perfectamente en el nuevo idioma. Por otro lado, el desarrollo de estrategias cognitivas y socio-afectivas es otro de los fines que la introducción de la L.E. debe conseguir, persiguiendo así los fines curriculares de la etapa.

Además, una adecuada metodología en el tratamiento de la segunda lengua propiciará (Rodríguez, 2003):

- ✓ Actitudes positivas tanto hacia el aprendizaje de la lengua como de la cultura extranjera.
- ✓ Adquisición de destrezas de comprensión y expresión oral en el idioma en contextos relacionados con el mundo infantil.

Por otro lado, Rodríguez (2003) señala:

“Dado que la introducción de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil contribuye al desarrollo de la capacidad de lenguaje y a la formación del alumnado, parece evidente que las lenguas reciban en la escuela un tratamiento didáctico integrador de los restantes campos del conocimiento.”

Sobre el profesorado responsable de la impartición de la Lengua Extranjera, concluye que lo más conveniente sería que de su enseñanza se encargara profesorado especialista en Educación Infantil, en el caso de que su capacidad oral en el idioma

fuera adecuada. De no ser así, la enseñanza de la L.E. debería corresponder al especialista en el idioma y con experiencia en Educación Infantil, en colaboración con el tutor o tutora del grupo.

Teniendo en cuenta las necesidades de los niños y niñas de estas edades, todas las actividades, juegos y materiales han de responder a sus gustos e intereses. La lengua ha de ser utilizada de un modo natural en sus juegos y tareas, de modo que los alumnos se sientan cómodos. Además, hay que tener en cuenta que el medio natural de aprendizaje en esta etapa es el juego y que esta es su forma tanto de divertirse como de aprender, incluida la segunda lengua.

Como resultado de estas premisas, siguiendo a Rodríguez (2003) se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ♦ Establecer un espacio adecuado para la enseñanza de la L.E. a través de actividades y juegos.
- ♦ Tener en cuenta las características y necesidades individuales del alumnado. Cada niño tiene un ritmo diferente dependiente de su personalidad o interés hacia la actividad. Al contrario que ocurre en otras etapas, los niños y niñas de infantil no se aburren con las repeticiones, prefieren escuchar las mismas narraciones de la misma manera una y otra vez.
- ♦ Es necesario utilizar materiales didácticos acordes a la etapa.
- ♦ El lenguaje empleado ha de ser comprensible, adecuado al desarrollo cognitivo que tienen en cada momento y cercano a su mundo infantil. La lengua debe presentarse a través de recursos didácticos significativos para la infancia.
- ♦ El profesorado es el modelo a imitar del que disponen los alumnos. Seguirán su pronunciación, acento, frases hechas...por lo que es conveniente utilizar medios audiovisuales en los que aparezcan nuevos modelos. Debe propiciar la participación activa y la autoestima mediante el uso de refuerzos positivos.
- ♦ Se ha de fomentar el uso de estrategias de aprendizaje autónomo y de autoevaluación. De este modo se sienten más seguros y felices.

En cuanto a los padres, Marsh (2000) afirma que quienes envían a sus hijos a escuelas que siguen la metodología CLIL en la etapa de preescolar lo hacen por varios motivos. Uno de ellos es el convencimiento en la idea de que una exposición temprana al idioma extranjero será beneficioso para sus hijos e hijas. Posteriormente, pretenden que sigan recibiendo este tipo de exposición en la etapa de Educación Primaria.

2.2 El Desarrollo del Lenguaje

La inclusión de este capítulo se respalda en la relación implícita que existe entre el desarrollo de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2), ya que el proceso de adquisición de la segunda tiene como referencia y punto de partida el aprendizaje de la primera. En este capítulo se realiza, en primer lugar, un breve recorrido por las teorías psicológicas sobre la adquisición del lenguaje y su posible relación con el enfoque CLIL, seguido de un análisis de las variables y factores que intervienen en dicha adquisición así como las etapas por las que transcurre el desarrollo del lenguaje. Se concluye haciendo hincapié en la “hipótesis del periodo crítico” que apoya la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua en la etapa de Educación Infantil.

2.2.1 Teorías del lenguaje

Entre las distintas aproximaciones teóricas respecto al análisis del lenguaje, se tendrá en cuenta la clasificación de Owens (2003), citado por Jiménez (2010).

En primer lugar, las **Teorías Conductistas**, cuyos principales representantes son Skinner, Watson y Paulov, postulan que la conducta lingüística se adquiere por los mismos mecanismos que el resto de conductas. De esta forma, aprender el lenguaje consiste en aprender conexiones estímulo-respuesta. Las conductas lingüísticas se repetirán y consolidarán en función de la consecución de refuerzos contingentes, es decir, el adulto premia el correcto uso del lenguaje y castiga su uso incorrecto.

Como consecuencia de esta teoría, puede interpretarse que el aprendizaje de una segunda lengua vendría determinado por la cantidad de refuerzos o estímulos positivos que el niño encuentre en el ambiente donde se desarrolla.

En segundo lugar, aparece la **Teoría Lingüística**, también denominada Teoría Generativa-transformacional. Noam Chomsky, psicolingüista norteamericano y padre de este enfoque; en contra del planteamiento conductista, propuso que el individuo humano posee un sistema lingüístico universal e innato. Defendió la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje que permitiría a todo ser humano desarrollar las estructuras de su lengua a partir de una gramática universal e innata. Hay dos aspectos cruciales en sus planteamientos:

1. El lenguaje humano es una capacidad genéticamente determinada.
2. Relaciona los universales lingüísticos con la sintaxis.

Por tanto, al ser una capacidad marcada en los genes, tiene que haber aspectos comunes a toda la especie (universales lingüísticos) y el autor pensó que éstos se encontraban en la sintaxis (forma de coordinar las palabras para formar oraciones).

Por tanto, siguiendo esta teoría la capacidad para aprender una nueva lengua podría encontrarse determinada en los genes de manera innata.

Por otro lado, las **Teorías Cognitivas** tienen como máximo representante a Jean Piaget. Para este autor, la génesis del lenguaje tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia. Plantea que para que el lenguaje se desarrolle son precisos unos determinados prerequisites cognitivos. Según esta idea, la posibilidad de emplear y combinar palabras responde a la aparición de una capacidad previa: la función simbólica. Esta consiste en "poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación".

Se interpreta, por tanto, que para llegar al conocimiento de una segunda lengua es necesario desarrollar antes ciertos aspectos cognitivos.

Por último, se hace referencia a una nueva perspectiva, nacida a mediados de los años 70, que pone énfasis en los aspectos comunicativos del lenguaje. Se trata de las **Teorías Pragmáticas**. Stern, Trevarthen y Bruner sostienen que el lenguaje es el instrumento privilegiado que tienen los humanos para regular y controlar sus intercambios sociales; por tanto, los estudios de adquisición y desarrollo del lenguaje no pueden estudiarse independientemente de los individuos concretos que lo emplean y del contexto en el que lo realizan.

Dentro de estas últimas perspectivas, se resalta la aportación de la escuela Soviética de Vygotsky según la cual el proceso de aprendizaje de una lengua es producto de la interacción social entre el niño y el adulto, con lo cual el lenguaje es socializado desde su origen.

Se considera, por consiguiente, que para que se produzca el aprendizaje de una segunda lengua, serían imprescindibles las interacciones con otras personas.

Veamos, a continuación, la siguiente tabla que muestra un breve resumen de las teorías expuestas y su posible relación con el enfoque CLIL:

TEORÍA	AUTOR	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	REFERENCIA	RELACIÓN CON CLIL
Conductista (Comienzos Siglo XX)	John Watson	El lenguaje se adquiere en función de los refuerzos positivos obtenidos en el ambiente.	Watson, J. (1961). <i>El conductismo</i> . Buenos Aires: Paidós.	✓ El refuerzo positivo es el primer incentivo para la comunicación en L2.
Lingüística (Primera mitad Siglo XX)	Noam Chomsky	La capacidad de aprender un idioma se encuentra predeterminada en los genes de manera innata.	Chomsky, N. (1957). <i>Syntactic Structures (Estructuras sintácticas)</i> . Buenos Aires: Siglo XXI.	✓ Existencia de estructuras lingüísticas previas.
Cognitiva (Años 50-60)	Jean Piaget	Para desarrollar una lengua son necesarios unos prerrequisitos cognitivos.	Piaget, J. (1973). <i>El lenguaje y el pensamiento en el niño</i> . Buenos Aires: Guadalupe	✓ CLIL tiene en cuenta las capacidades individuales de cada alumno en el desarrollo de su aprendizaje.
Pragmática (Años 70)	Lev Vygotsky	El lenguaje se desarrolla en interacción social.	Vygotsky, L. (1977). <i>Pensamiento y lenguaje</i> . Buenos Aires: La pléyade.	✓ CLIL parte siempre de un contexto interactivo en el que el profesor es el modelo a imitar.

Tabla 1. Resumen de las teorías del desarrollo del lenguaje y su relación con CLIL. (Elaboración propia⁴ a partir de la síntesis de las teorías analizadas).

⁴ Las tablas, gráficos e ilustraciones en los que no se indique referencia son elaboración propia.

Teniendo en cuenta esta clasificación, se aprecia que todas las teorías podrían tener relación con los principios de CLIL en la adquisición de la segunda lengua.

En el primer caso, las teorías conductistas se basan en el refuerzo positivo como incentivo de aprendizaje tal y como ocurre para la comunicación en la segunda lengua. En el segundo caso (teoría lingüística de Chomsky), la relación se aprecia en la existencia de estructuras lingüísticas previas al aprendizaje, que se ve claramente en la producción de sonidos en las etapas evolutivas iniciales.

En el tercer caso (teoría Cognitiva de Piaget), la relación se basa en la necesidad de haber desarrollado un cierto grado de madurez a nivel cognitivo para el posterior aprendizaje de la lengua; lo que en términos de enseñanza de la segunda lengua podemos traducir como la necesidad de respetar los ritmos y necesidades particulares de cada alumno y alumna en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el último caso (teoría pragmática de Vygotsky), dicha relación está basada en la existencia de un agente social como requisito fundamental para el desarrollo del lenguaje que, al igual que ocurre en el aprendizaje de la segunda lengua, sin interacción social no llegaría a producirse.

2.2.2 Variables relacionadas con la adquisición del lenguaje

En la adquisición, tanto de la lengua materna (L1) como de la segunda lengua (L2), intervienen una serie de variables que implican un adecuado funcionamiento de los mecanismos neurológicos, psíquicos y socioculturales interrelacionados. Siguiendo a Palacios, Marchesi y Coll (1990) estas variables son:

- a. La maduración neurológica. Implica la maduración del sistema nervioso central del cerebro, del aparato fonador y de las contracciones musculares implicadas en la producción de sonidos. Dicha maduración hace referencia principalmente a dos áreas corticales denominadas de Broca y de Wernicke. La primera es la encargada de controlar los músculos de los labios, la mandíbula inferior, el paladar y las cuerdas vocales; mientras que la segunda, hace posible la decodificación del lenguaje oral.
- b. La maduración psicológica. Tiene que ver con la aparición de la función simbólica descrita por Piaget y mencionada en el capítulo anterior. En este

punto, además, resulta necesaria la motivación del sujeto y la relación afectiva con el interlocutor.

- c. Relacionada con la estimulación verbal que recibe el niño en su entorno; depende, por tanto, del tipo de relación afectiva con sus familiares, de la calidad de las interacciones y de las correcciones que reciba.

2.2.3 Factores en el desarrollo del lenguaje

Según Monfort y Juárez (1992), el lenguaje es “una función y una destreza que se aprende de forma natural por intercambios con el entorno social y, sobre todo, por intercambios niño-adulto”. Siguiendo a estos autores, los factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje son:

1. La imitación; puesto que tener un modelo al cual imitar es la primera condición para aprender a hablar. Por tanto, es fundamental que el niño disponga de modelos lingüísticos adecuados a su alrededor, tanto de su lengua materna como de la lengua extranjera. En este sentido, suele resultar bastante positivo el uso de canciones, nanas, juegos verbales... que estimulen el lenguaje.
2. La maduración biológica; ya que para lograr que una capacidad o función se desarrolle resulta indispensable que exista un determinado grado de madurez biológica.
3. La interacción; que se convierte en la principal característica de los intercambios entre niño y adulto durante los primeros años de vida, la cual deriva en una adaptación recíproca de ambos interlocutores a las capacidades comprensivas y expresivas del otro. A partir de este aspecto, podemos analizar el rol que juega cada uno:
 - Rol del niño: el niño irá asimilando las reglas de las interacciones comunicativas e irá adquiriendo, de manera progresiva, mayores posibilidades y recursos para conseguir comunicarse en ambas lenguas.

- Rol del adulto: por su parte, el adulto al dirigirse al niño modifica de forma espontánea su manera de expresarse. Además, proporciona al niño *feedbacks* correctivos, de manera que los modelos lingüísticos que tiene a su alcance están adaptados a sus necesidades.

En el caso de la segunda lengua,

“La retroalimentación para la corrección puede ayudar a los aprendientes a percibir formas lingüísticas que de otro modo hubieran pasado inadvertidas y a identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de las normas lingüísticas establecidas. Este tipo de retroalimentación desempeña un papel importante en el desarrollo de la corrección de la L2” (Ellis, 2005: 23).

2.2.4 Etapas en el desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje infantil pasa por una serie de etapas que van desde el gesto, que es lo primero que tienen los niños y niñas para comunicarse, a las primeras palabras. Cada individuo presenta su propio ritmo de aprendizaje pero, en general, se puede hablar de dos etapas diferenciadas. Según Vila (1983) estas etapas son:

1. **Etapa pre-lingüística.** Durante esta etapa, que tiene lugar durante el primer año de vida del bebé, se ejercitan los órganos fonadores para el posterior aprendizaje. Las principales funciones comunicativas que presenta el bebé corresponden a gestos, risas y gimoteos. Más adelante, emite sonidos como los balbuceos (éstos son los mismos en todas las lenguas) y la ecolalia, que es la imitación del habla del adulto.
2. **Etapa lingüística.** A partir del año se produce la emisión de la primera palabra.
 - a. Etapa de las palabras aisladas (12-18 meses). En este momento comienza a utilizar los morfemas y aparece una jerga parecida a las frases. Así mismo, se da una *generalización excesiva* (cuando designan con el término de papá a todos los hombres) o una *especialización excesiva* (cuando sólo su vaso se llama “vaso”).

- b. Etapa de las dos palabras (20-24 meses). En esta etapa los niños y niñas, aunque con mucha diferencia entre unos individuos y otros, dejan de usar las palabras aisladas y las emplean combinándolas de dos en dos. Construyen vocalizaciones como por ejemplo: “Mamá aquí”, “Quiero pan”.
- c. Adquisición de las reglas de la sintaxis. Tiene lugar durante el tercer y el cuarto año. Aquí el lenguaje experimenta su mayor crecimiento, aumentando el vocabulario y creando frases cada vez más largas y complejas. Comienzan a utilizar preposiciones, flexiones y artículos. En esta fase surge un fenómeno denominado *sobregeneralización* o *sobrerregulación*, de este modo los niños y niñas cometen errores gramaticales que antes no cometían, lo cual, lejos de parecer un paso atrás en el desarrollo, se interpreta como una señal de que han entrado exitosamente en las reglas sintácticas, que es la parte más difícil del lenguaje.
- d. El desarrollo después de los cinco años. Parece ser que, aunque el desarrollo continúa hasta los diez o doce años, los aspectos más importantes del lenguaje se han adquirido ya hacia los 4 o 5 años.

En este último aspecto prestaremos especial atención. En él se remarca la teoría de que los aspectos fundamentales en el **desarrollo y adquisición del lenguaje** se logran **antes de los cinco años de edad**, es decir, durante la etapa de Educación Infantil. Si esto ocurre durante el aprendizaje de la lengua materna de una manera natural e innata, podemos pensar que lo mismo ocurriría en el aprendizaje de la segunda lengua, por tanto sería esta la etapa más apropiada para su enseñanza.

2.2.5 La Hipótesis del Periodo Crítico

Llegados a este punto, y profundizando en la conclusión anterior, resulta interesante hacer especial hincapié en una hipótesis que, siendo respaldada por varios

autores, otorgaría la trascendencia necesaria al proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua durante la etapa de Educación Infantil.

Se trata de la Hipótesis del Periodo Crítico postulada por el lingüista y neurólogo alemán Eric Lenneberg en 1967. Dicha teoría sostiene que durante la infancia existen ciertos “periodos críticos” en los que se desarrollan las facultades neurológicas necesarias para el aprendizaje del lenguaje. En estos periodos se dan ciertas condiciones tanto internas como externas relacionadas con el desarrollo lingüístico sin las cuales el niño será incapaz de aprender a hablar. Para ello, también señala indispensable la interacción con el adulto en los dos primeros años de vida.

Cuando el niño alcanza los dieciocho meses de edad los dos hemisferios cerebrales comienzan a especializarse. Es al llegar a la pubertad cuando pierde su plasticidad; por lo que, según el autor, si el lenguaje no se adquiere antes de esta etapa nunca podrá formar parte de las funciones cerebrales.

Lenneberg (1967) señala que lo mismo ocurre para la adquisición de la L2. Su aprendizaje de manera natural, en situaciones fuera del aula y con hablantes nativos, sólo puede tener lugar entre los **dos años y antes del inicio de la pubertad**, es decir, durante los periodos críticos. Afirma que este hecho es el causante de que pasados dichos periodos (después de la pubertad), los estudiantes de cualquier segunda lengua tengan que hacerlo de manera mucho más intensiva, invirtiendo un gran esfuerzo y manteniendo su acento extranjero.

Anteriormente, otros autores como Penfield y Roberts (1959) citado por Madrid (2001), descubrieron que durante la infancia el cerebro presenta unas condiciones óptimas para el aprendizaje del idioma. Durante este periodo el cerebro presenta una plasticidad única. Este descubrimiento tuvo lugar gracias a estudios realizados con pacientes que habían sufrido una lesión cerebral. Comprobaron que aquellos que se encontraban en edad adulta no disponían de la facultad para recuperar la capacidad del lenguaje perdida; al contrario que los niños de edad temprana, quienes volvían a aprender a hablar.

Por otro lado, Langer (1960) citado por Madrid (2001), también ratifica esta teoría de introducción de la segunda lengua en edades tempranas. Señala que durante este periodo confluyen una serie de factores en el niño como: capacidad de imitación, interés

por la nueva lengua, necesidad de expresión...que provocan que si el aprendizaje del lenguaje no se produce en este momento, perderá su oportunidad de hacerlo.

Por todo lo anterior, durante la etapa de Educación Infantil el aprendizaje de la lengua extranjera se realizaría de manera natural y sin esfuerzo para el alumnado.

2.3 Razones para la Enseñanza de una Lengua Extranjera en edades tempranas

La etapa de Educación Infantil es, acorde con la legislación existente, un periodo educativo con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Su finalidad consiste en contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo y social de los niños.

Tal y como señala Siguán (1984) existen individuos que llegan a alcanzar un buen dominio de la segunda lengua en edades más avanzadas pero, en general, el aprendizaje de una lengua adicional, si se produce a la vez o con poca diferencia temporal que la primera, da como resultado una doble competencia muy improbable de obtener en otras épocas de la vida.

A continuación se exponen razones de diverso tipo que justifican la enseñanza de la segunda lengua en edades tempranas y que, a su vez, contribuyen al cumplimiento de la finalidad de la etapa. Se han seleccionado, siguiendo aportaciones de Madrid (2001) y de López, Martín y Borrega (2004), las siguientes razones:

- ✓ Razones sociopolíticas. Como anteriormente mencionado en el apartado de la normativa, la LOE y el Decreto de nuestra Comunidad Autónoma señalan la necesidad del inicio de este aprendizaje desde el segundo ciclo de Educación Infantil como símbolo de apertura al nuevo contexto internacional caracterizado por la globalización; y como herramienta de acceso a mercados laborales y profesionales más amplios y al conocimiento de otras culturas. Además, López, Martín y Borrega (2004) señalan que la enseñanza de una segunda lengua se convierte en una promesa de futuro debido a las exigencias de nuestra actual sociedad y favorece el entendimiento entre los pueblos.

✓ Razones científicas. Todos los idiomas presentan frecuencias diferentes. La del castellano es de unos 300-500 Hertz, mientras que la del inglés se sitúa en los 1200 Hertz. Cuando el bebé se encuentra en el útero, según Kovacs (1991) citado por López, Martín y Borrega (2004), recibe frecuencias de unos 1500 Hertz debido a que el líquido amniótico favorece la transmisión de sonidos. Por tanto, quienes no escuchen el idioma en edades tempranas perderán esta capacidad auditiva para percibir la frecuencia del inglés.

✓ Razones pedagógicas. Tal y como señala Stern (1967:20-21) citado por Madrid (2001), el aprendizaje de una segunda lengua es un elemento necesario para el desarrollo integral de la personalidad y esencial para la educación.

“The learning of a second language must be regarded as a necessary part of total personality formation in the modern world, since it should enable a person to live and move freely in more than one culture and free him from the limitations imposed by belonging to, and being educated within, a single cultural group and a single linguistic community. It is an essential not only from the point of view of society, but also for the individual himself and his personal education.” (Stern, 1967:20-21).

✓ Razones psicológicas. López, Martín y Borrega (2004) señalan varias:

- Formación de una conciencia cultural: el uso y dominio de un idioma favorece el entendimiento entre los pueblos (como se ha citado anteriormente), ya que los hablantes de más de una lengua son más comunicativos y presentan mayor versatilidad de pensamiento.
- Entrenamiento cognitivo: el aprendizaje de una lengua es el instrumento más eficaz para agudizar la mente y desarrollar capacidades intelectuales y cognitivas relacionadas con el desarrollo cerebral.
- Metas afectivas: aprender una lengua extranjera mejora la autoestima, favorece el desarrollo social, la autoconfianza y la formación de valores morales y éticos.

- ✓ Razones didácticas. Siguiendo a las autoras anteriores, al considerarse un nuevo aprendizaje, la lengua extranjera se convierte en un instrumento para ampliar las destrezas y habilidades de los alumnos y alumnas y mejorar el desarrollo intelectual. Por otro lado, al familiarizarse tempranamente con los sonidos extranjeros, la pronunciación que se adquiere es superior y, además, se favorece la discriminación auditiva. También contribuye a una mejora de la socialización al mantener relación con otras personas que no son el tutor o tutora.

2.4 La Importancia de la etapa de Educación Infantil en el desarrollo posterior

La infancia viene definida, según el *Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil para el Principado de Asturias*, como el periodo de la vida en el cual se configuran las bases del desarrollo psicológico así como la etapa caracterizada por la capacidad de aprender. Si bien este aprendizaje debe estimularse y guiarse adecuadamente a través de procesos óptimos que lo faciliten.

Como ya ha sido mencionado en el apartado anterior, su finalidad consiste en contribuir al desarrollo físico, afectivo, emocional, social e intelectual del alumnado.

Señala, además del valor que la infancia posee en la sociedad actual, la gran importancia que tiene la educación desde los primeros años de vida tanto en la construcción de la personalidad como en el desarrollo de las capacidades de la persona.

Dicho Decreto expone también la importancia otorgada a la interacción con el entorno, ya que en esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje se configuran como dos procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de esta interacción.

Por otro lado, la práctica educativa en estas edades debe estar condicionada por las características personales, necesidades, intereses, maduración, ritmo y estilo cognitivo de cada niño o niña.

La Educación Infantil se considera una etapa fundamental en los primeros años de vida que determina el armónico desarrollo tanto físico como psicológico, imprescindible para la formación de facultades intelectuales y para el desarrollo de la personalidad.

Durante los primeros años de vida tiene lugar el desarrollo de la mitad del potencial intelectual de la persona, por tanto, cuanto menor sea la edad del niño o niña este desarrollo será mayor. Como consecuencia de lo anterior, las posibilidades de recibir una adecuada atención educativa durante esta etapa condicionarán su futuro desarrollo. “Un fracaso en estas etapas supone un factor determinante en la aparición del fracaso escolar” (Cuevas, 1995).

De este modo se estima que si estas capacidades no son estimuladas en edades tempranas su desarrollo se verá limitado posteriormente.

Por otro lado, señala De Miguel (1988: 23):

“La mayoría de las investigaciones sobre rendimiento y fracasos escolares se realizan tomando como punto de referencia los cursos terminales de etapa o ciclo, a pesar de que se considera que las causas de tales fracasos ya están presentes en los primeros años de la escolaridad”.

Este autor realizó un estudio longitudinal con el cual pretendía, entre otros objetivos, comparar a lo largo de los ocho cursos correspondientes a la Educación General Básica (EGB) el rendimiento académico de alumnos que habían sido preescolarizados y alumnos no preescolarizados, es decir, aquellos que habían asistido al periodo de Educación Infantil y aquellos que no. Para ello efectuó un análisis de las relaciones entre el rendimiento escolar en los primeros cursos y algunas características de los sujetos en su entrada a la EGB (madurez cognoscitiva, condiciones intelectuales y características socioculturales).

De su estudio se exponen algunas de las conclusiones en relación al rendimiento en función de la preescolarización (De Miguel, 1988):

En las variables analizadas (Rendimiento, Intelectuales y Personalidad), las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos preescolarizados son siempre superiores a las puntuaciones de los no preescolarizados en los tres grupos estudiados. Además, se observa que los alumnos no preescolarizados tienden en mayor medida a la inestabilidad, introversión y frialdad afectiva, son menos sinceros y tienen menor

tendencia a la conducta social que los preescolarizados; mientras que estos últimos presentan una mayor seguridad y elevado concepto de sí mismos. Por otro lado, las repeticiones de curso se dan en mayor número entre los alumnos no preescolarizados.

Como puede verse en el Gráfico 1, la puntuación media obtenida por los alumnos preescolarizados en todas las materias examinadas y en los tres momentos realizados, tanto en las calificaciones como en las pruebas objetivas, es superior a la alcanzada por los no preescolarizados.

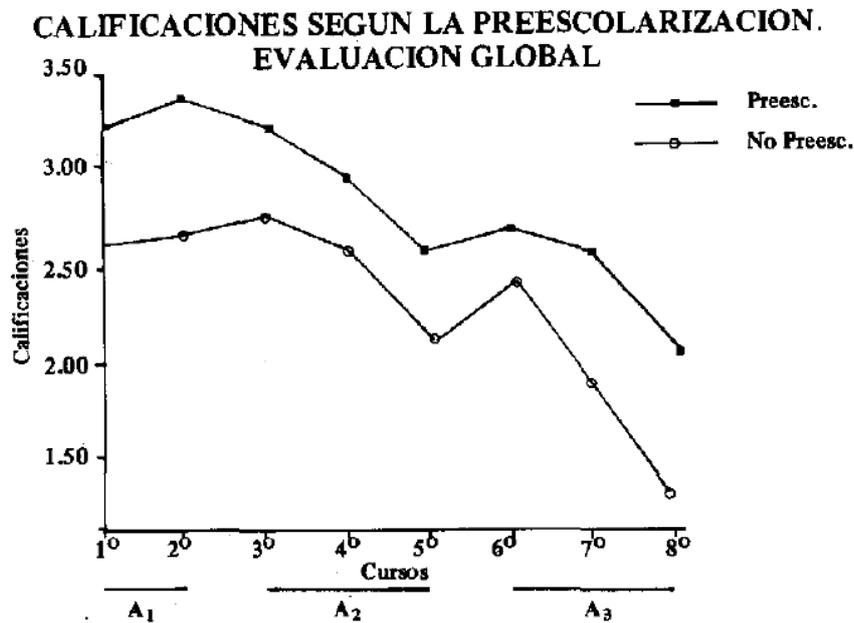


Gráfico 1. Diferencia en las calificaciones entre alumnos preescolarizados y no preescolarizados. (Fuente: De Miguel, 1988).

Del mismo modo, Lera (2007) señala a esta etapa como clave para el desarrollo infantil, defendiendo la necesidad de estimular y educar a los niños de 0 a 6 años y reivindicando que, para que sus efectos sean positivos, la educación debe ser de calidad y llevada a cabo en contextos estimulantes. De la calidad de dicha estimulación dependerá que sus consecuencias en la posterior evolución personal y escolar sean positivas o negativas.

Además, una investigación realizada por Berlinski, Galiani y Gertler (2009) señala que los alumnos que han asistido a la etapa Preescolar muestran, en la etapa de Primaria, mejores resultados en test de Lenguaje y Matemáticas. La asistencia a esta etapa también influye positivamente en las habilidades de comportamiento de los

alumnos tales como esfuerzo, disciplina, atención y participación en el aula. Sugieren, por tanto, que la Educación Infantil es una herramienta para mejorar en rendimiento académico a largo plazo.

Por todo ello, puede concluirse que la etapa de Educación Infantil tiene una positiva repercusión no sólo en el ámbito académico, sino aptitudinal y personal, que influirá de manera beneficiosa en el desarrollo posterior, correspondiente a la etapa de Educación Primaria. Queda por ello justificada su importancia y valor educativo para el futuro desarrollo del individuo.

2.5 Síntesis del Capítulo 2

En este capítulo se ha justificado el papel fundamental de la Educación Infantil como etapa que contribuye de manera positiva en el futuro desarrollo de los niños y niñas. Mediante el conocimiento de las teorías, factores y variables relacionados con el desarrollo y adquisición de la primera lengua, se llega al entendimiento del proceso de aprendizaje de la segunda; resaltando que los aspectos claves del lenguaje se adquieren antes de los 5 años de edad. Asimismo, se respalda la enseñanza de una segunda lengua a partir de esta etapa, tanto a través de la legislación actual como de las distintas aportaciones teóricas que apuntan una serie de razones según las cuales la etapa preescolar es la más apropiada para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, se ha argumentado que la adquisición de una buena competencia en la segunda lengua dependerá de si este aprendizaje se produce dentro de los periodos críticos, los cuales están comprendidos en la etapa de Educación Infantil.

3. LA SITUACIÓN DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA.

Dentro del territorio que conforma la Unión Europea, y en el cual se encuentra nuestro país, existen grandes diferencias respecto a las características de los Programas Bilingües, también denominados Secciones Bilingües (SSBB), en la etapa de Educación Infantil. Para analizar tales disimilitudes se han tomado como referencia los siguientes ocho países europeos: Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Dinamarca, Finlandia, Estonia y la República Checa.

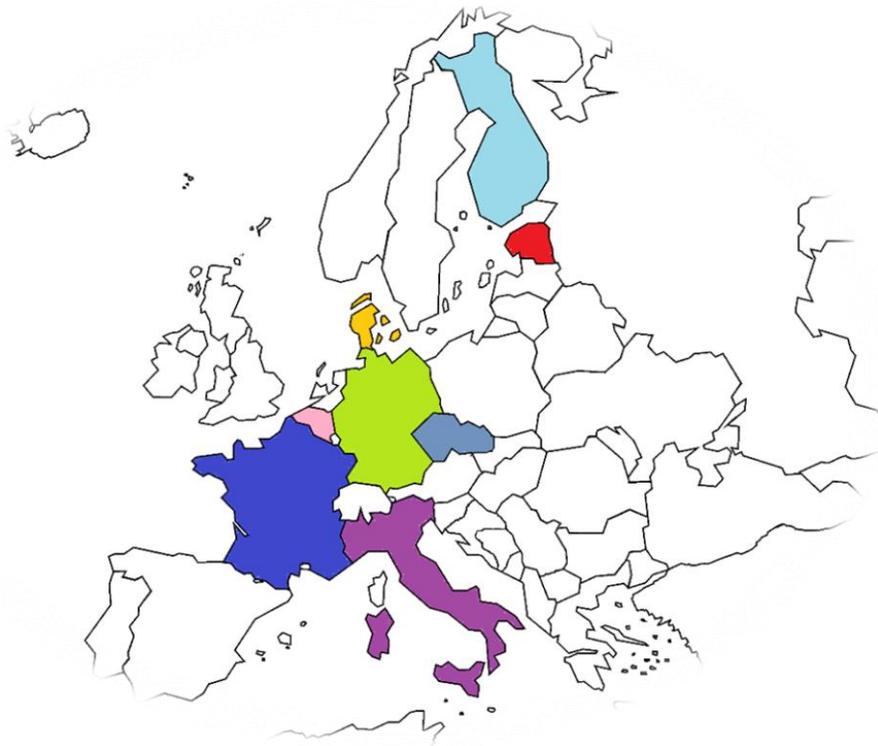


Ilustración 1. Países europeos que se han tomado como referencia para el análisis.

La selección de estos países se ha realizado teniendo en cuenta las posibles diferencias que pueden existir en el sistema educativo de cada territorio por motivos de situación geográfica. Asimismo, se ha considerado que estos lugares presentan variedad de factores socioeconómicos que pudieran influir en la situación de la educación en cada país.

Se han tomado como referencia países de Europa Central cercanos a España: Alemania, Bélgica, Francia e Italia. Por otro lado, países nórdicos: Dinamarca y Finlandia. En este grupo se incluye también a Estonia, aunque actualmente no sea considerado como perteneciente a éste. Por último, se ha seleccionado a la República Checa como referencia de país de Europa del Este.

Con la elección de estos ocho países se pretende disponer de la suficiente variedad para analizar cómo es la situación actual de CLIL en Educación Infantil en Europa en general, y en estos estados en particular.

3.1 La Educación Infantil en Europa

Debido a las variaciones en términos de estructura y contenidos de los sistemas educativos en los distintos países, la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)⁵ proporciona un marco de referencia que hace posible presentar datos de manera uniforme y comparable.

Según la CINE 2011 la etapa de Educación Infantil, o educación de la primera infancia, se corresponde con el nivel CINE 0. Los programas educativos de este nivel ofrecen un “enfoque holístico orientado a dar apoyo temprano al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar”. En general, proporcionan las destrezas necesarias para la participación del alumnado en la vida social y su ingreso en la etapa de Educación Primaria, correspondiente al nivel CINE 1 (la edad habitual de ingreso en este nivel CINE 1 no es inferior a los 5 años de edad ni superior a los 7). En este nivel el niño aprende principalmente a través de actividades lúdicas y de naturaleza creativa.

En la CINE 0 se engloba a los niños y niñas cuya edad es menor a la necesaria para su ingreso en la CINE 1. Se divide en dos categorías de programas (CINE, 2011):

1. Programas de desarrollo educacional de la primera infancia: el contenido de estos programas está destinado a niños de entre 0 y 2 años de edad.

⁵ En inglés conocida como ISCED (*International Standard Classification of Education*). Aquí se utilizará su equivalente en español (CINE).

Este nivel no cubre solamente los programas que se dirigen al cuidado y supervisión del niño sino que comprenden un entorno de aprendizaje que es visualmente estimulante y verbalmente variado. Cabe resaltar el especial énfasis de dichos programas en la adquisición de lenguaje y su uso para lograr una comunicación significativa.

2. Programas de educación preprimaria: cuyos contenidos se orientan a niños desde los 3 años hasta el inicio de la Educación Primaria (CINE 1), es decir hasta los 5 o 7 años de edad, dependiendo de la región. Aquí los programas comprenden la interacción tanto con pares como con educadores, contribuyendo a la mejora en la utilización del lenguaje y sus habilidades sociales. Otros contenidos que comienzan a desarrollar son sus destrezas de lógica y raciocinio, sus procesos de reflexión y su exploración del mundo y del entorno.

La impartición de los programas de nivel CINE 0 tiene lugar en instituciones educativas preparadas para acoger a grupos de alumnos y alumnas, en ningún caso se incluyen en este grupo iniciativas familiares al no tener estructura de “programa” como tal.

Para la mejora de la comparabilidad internacional, los programas CINE, para ser considerados como tal, deberán cumplir los siguientes requisitos:

- ✓ Impartirse en periodos de actividades educativas equivalentes a dos horas al día.
- ✓ Impartirse en periodos de actividades educativas equivalentes a cien días al año.

Tal y como aquí se define, puede decirse que los programas CLIL cumplen tales requisitos y por tanto pueden ser incluidos en esta clasificación.

Los programas que se encuentran clasificados en el nivel CINE 0 pueden recibir distintas denominaciones (como posteriormente se verá en desarrollo del capítulo): educación y desarrollo de la primera infancia, *kindergarten*, jardines infantiles, educación preprimaria, educación preescolar o inicial. El término educación de la

primera infancia es el empleado para realizar comparaciones a nivel internacional (CINE 0).

Antes de comenzar con el estudio de la situación de los programas bilingües en la Unión Europea, se ha considerado necesario hacer un análisis de las características de la etapa de Educación Infantil en los territorios europeos seleccionados.

Sobre la escolarización en este periodo educativo, se aprecia un porcentaje muy elevado en todos los casos, si bien existen diferencias entre ellos.

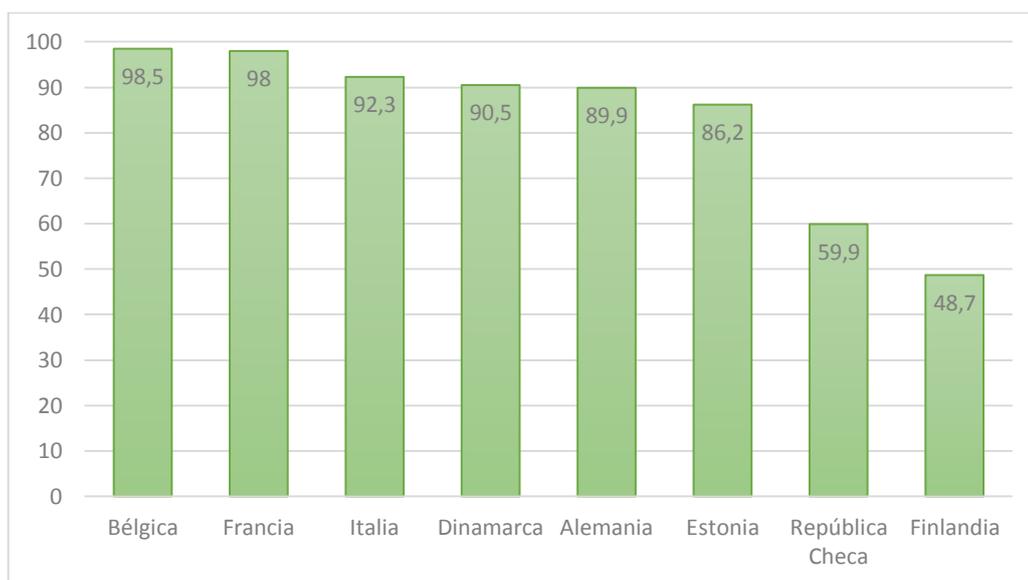


Gráfico 2. Tasa de escolarización a la edad de 3 años en los países de referencia. 2013. (Elaboración propia tomando como referencia datos de la OCDE: <http://gpseducation.oecd.org/>).

En el Gráfico 2, tomando como referencia datos de la OCDE a través de su portal interactivo *Education GPS* (<http://gpseducation.oecd.org/>), puede apreciarse que a la edad de 3 años ningún país alcanza el 100% de escolarización; si bien los países centroeuropeos, a excepción de Alemania por una décima, y junto con Dinamarca superan el 90%. Cercano a esta cifra se encuentra Estonia que sobrepasa el 85% en la tasa. A continuación, y bajando la media, se encuentra la República Checa rozando el 60%. Por último, y muy por debajo de las cifras anteriores, se sitúa Finlandia con un porcentaje que no alcanza el 50% de la tasa de escolarización.

Por otro lado, en el Gráfico 3 se muestran los porcentajes de escolarización a la edad de 4 años, siguiendo de nuevo datos de la OCDE. Según este gráfico se constata que el porcentaje, en relación al anterior, se eleva en todos los casos. Esta vez, todos los países de Europa Central junto con Dinamarca y Estonia superan el 90% de escolarización. Con un porcentaje algo inferior se encuentra de nuevo la República Checa; aunque en esta ocasión su porcentaje se eleva en 25 puntos, llegando al 85%. De nuevo, Finlandia se posiciona como el país con menor tasa de escolarización y con casi la mitad de porcentaje que la mayoría de los países seleccionados, situándose en los 57,4 puntos.

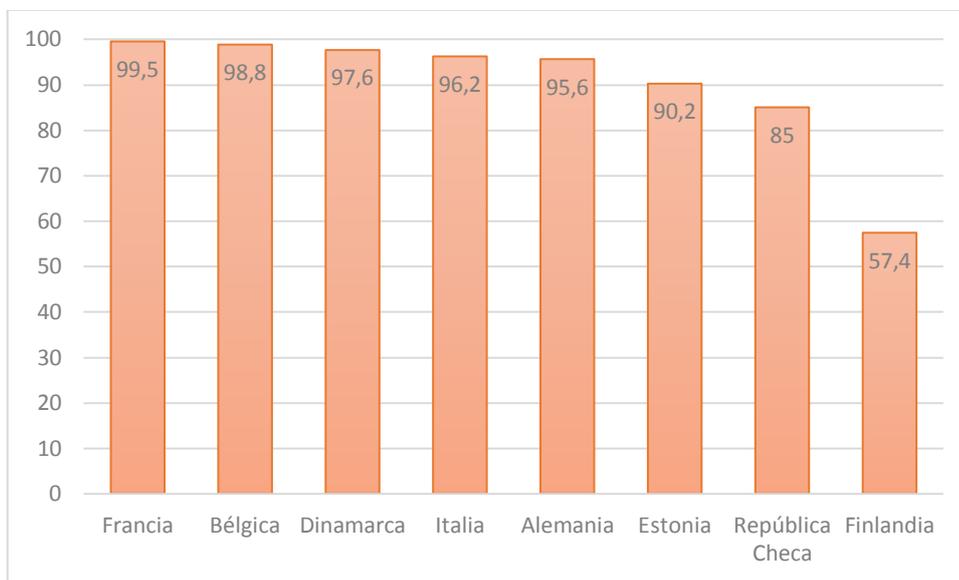


Gráfico 3. Tasa de escolarización a la edad de 4 años en los países de referencia. 2013. (Elaboración propia tomando como referencia datos de la OCDE: <http://gpseducation.oecd.org/>).

Con estos datos, se ha comprobado que la escolarización en la etapa de Educación Infantil presenta un perfil sobresaliente. Con tasas superiores al 90%; Francia, Bélgica, Dinamarca, Italia, Alemania y Estonia (en la edad de 4 años) son los países con mayor número de alumnado escolarizado en esta etapa educativa. La República Checa les sigue de cerca, aunque con un porcentaje algo inferior que casi llega a igualarse en el segundo caso. Sorprendentemente, Finlandia se encuentra muy por debajo de la media en estos términos, no alcanzando el 50% de alumnado escolarizado en la edad de 3 años y apenas superándolo en la edad de 4.

En el siguiente apartado se muestra cómo se organiza la enseñanza en Educación Infantil en los países de referencia.

3.1.1 La Educación Infantil en Francia

De acuerdo con el Dossier de Estrasburgo del MEC sobre el sistema educativo francés, la etapa de Educación Infantil se denomina *École Maternelle*. Esta etapa comprende desde los 3 a los 6 años de edad y es voluntaria y gratuita. La Educación Infantil junto con la Educación Primaria conforman las enseñanzas de Primer grado (*Premier degré*). Dentro de este Primer grado, la Educación Infantil se corresponde con el Ciclo I: enseñanzas iniciales, dividido en tres cursos que se distribuyen por edad:

- *Petite Section* (3-4 años)
- *Moyenne Section* (4-5 años)
- *Grande Section* (5-6 años)

En los dos primeros cursos, los objetivos educativos se fundamentan en fomentar el desarrollo de la personalidad del niño y su relación con el entorno; mientras que en el último curso, se inicia el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética para su transición a la etapa posterior.

Según datos de Euryptedia (2013), este tipo de educación forma parte integral del sistema educativo francés, por lo que es responsabilidad del Departamento Nacional de Educación de Francia.

3.1.2 La Educación Infantil en Bélgica

La estructura del sistema educativo belga en Educación Infantil debe analizarse teniendo en cuenta la comunidad que lo gestione. Según datos del Ministerio de Educación español se divide de la siguiente manera:

- I. La Comunidad Flamenca: la etapa es gratuita y voluntaria y se denomina *Basisonderwijs*. Atiende a niños entre los 2-3 años hasta los 6. En el caso de que los alumnos no estén preparados para pasar a la etapa primaria pueden permanecer en ésta durante un curso más.
- II. La Comunidad Francesa: tiene una duración de 4 años; desde los 2 hasta los 6 y, al igual que en la comunidad anterior, es voluntaria y gratuita. Entre sus finalidades destaca el objetivo de afianzar las necesidades básicas necesarias para la vida social y el futuro desarrollo de los estudios.

- III. La Comunidad Germana: es también una etapa no obligatoria y gratuita en la que se atiende a niños y niñas desde los 3 años hasta los 6.

La etapa de Educación Infantil a partir de la edad de 2-3 años, en los tres casos, es responsabilidad del Ministerio de Educación de cada comunidad (Eurypedia, 2013).

3.1.3 La Educación Infantil en Dinamarca

De acuerdo con un Estudio sobre la Educación Infantil (*Bornerhavelklasser*) en la Unión Europea, Sánchez (2011) señala que esta etapa en el territorio danés abarca de los 0 a los 6 años de edad. Dada su amplitud se organiza de la siguiente manera:

- Guarderías (*Vuggestuer*): atienden a niños y niñas de 0 hasta los 3 años.
- Escuelas Infantiles (*Bornerhavelklasser*): se encargan de la enseñanza dirigida a alumnado entre 3 y 6 años.
- Centros Integrados (*Integrerede institutioner*): cuentan con estudiantes de hasta 14 años, incluidos los que han realizado la educación preescolar y destinados a adaptar a alumnos de entre 5 y 6 años a la etapa obligatoria.

En Dinamarca, la Educación Infantil no está regulada por la Administración sino que depende de los Ayuntamientos. Sus principales finalidades son el fomento del desarrollo de los niños y niñas, la preparación para su inserción en la etapa obligatoria y la facilitación del acceso al mercado laboral de las madres.

3.1.4 La Educación Infantil en Italia

En Italia, acorde con datos del MEC, la Educación Infantil denominada Educación Preescolar se cursa en las Escuelas Infantiles (*Scuolas dell'Infanzia*) y es un periodo voluntario y gratuito. Pueden acceder a ellas aquellos niños que tengan entre 3 y 6 años de edad. Los centros de Educación Preescolar son llamados escuelas maternas (*scuole materne*) y dependen del Ministerio de Instrucción Pública italiano.

3.1.5 La Educación Infantil en Alemania

De nuevo siguiendo datos del Ministerio de Educación español, la Educación denominada Preprimaria atiende a niños y niñas desde los 3 años hasta los 6. Existen tres tipos de centros:

- Jardín de Infancia (*Kindergarten*): se encargan de niños de 3 a 6 años y están dirigidos por entidades privadas, sobre todo iglesias y organismos sociales junto con la contribución de los padres, a pesar de la existencia de subvenciones públicas y ayudas existentes.
- *Schulkindergärten y Volklassen*: se trata de centros que atienden a alumnado de 6 años de edad que no ha alcanzado el desarrollo suficiente para su paso a la etapa posterior. Los segundos también atienden a estudiantes de 5 años.

Esta etapa es responsabilidad del sector de bienestar infantil y juvenil. En la mayoría de los lugares depende del Ministerio de Asuntos Sociales alemán.

3.1.6 La Educación Infantil en Estonia

Según datos del Gabinete Técnico de FETE-UGT (2013), en Estonia la Educación Infantil, conocida como Educación Preprimaria (*Algharidus*) se alarga hasta la edad de 7 años. Los niños pueden comenzar su asistencia a los jardines de infancia (*lasteaed*) a partir de los 18 meses de edad⁶.

La Educación Preprimaria se divide en dos grupos:

- Guarderías: para niños de 0 a 3 años.
- Jardines de Infancia: para niños de 3 a 7 años.

La asistencia a estas instituciones es voluntaria y es responsabilidad del Ministerio de Educación del país.

⁶ Según fuentes del Portal Web *Embajada de Estonia en España*: <http://www.estemb.es/estonia/educacion> y de la *Revista Infancia*: <http://www.revistainfancia.org/manoli/actividades/viaje%20a%20estonia.htm>

3.1.7 La Educación Infantil en la República Checa

Expone Gómez (2006) que la Educación Infantil en la República Checa (*Mateřská škola*) escolariza a niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad.

Por otro lado, existen otros centros donde asiste alumnado de 0 a 3 años denominados *Jesle*. En los centros de Educación Infantil también se admiten niños menores de 3 años debido a la escasez de centros dedicados al periodo anterior.

No es una etapa obligatoria y depende del Ministerio de Educación checo.

3.1.8 La Educación Infantil en Finlandia

Siguiendo a Sánchez (2011), la Educación Infantil en Finlandia atiende a niños desde el nacimiento hasta los 7 años de edad. Este sistema se divide en dos etapas:

- Jardines de Infancia (*Päiväkoti*): son centros encargados de la atención a niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años de edad.
- Educación Preescolar (*Esiopetus*): son centros para alumnado de 6 a 7 años cuya finalidad es su preparación para la entrada en la etapa obligatoria.

Según datos de FETE-UGT (2013), los Jardines de Infancia dependen de las autoridades locales, mientras que los centros de Educación Preescolar (6-7 años) son responsabilidad del Ministerio de Educación y Cultura finlandés.

3.1.9 Resumen de la estructura de la Educación Infantil en Europa

Una vez vistas las particularidades de la Educación Infantil en Europa, tanto a nivel general como individual en cada país estudiado; a continuación, se incluye la siguiente tabla (Tabla 2), con el objetivo de alcanzar una visión más nítida de la estructura de la etapa infantil en los países de referencia, que comprende un resumen de las características principales de esta etapa.

PAÍS	DENOMINACIÓN	ESTRUCTURA Y EDADES	PORCENTAJE ESCOLARIZACIÓN (4 AÑOS)
FRANCIA	École Maternelle	Petite Section (3-4)	99,5%
		Moyenne Section (4-5)	
		Grande Section (5-6)	
BÉLGICA	Basisonderwijs	Comunidad Flamenca (2/3-6)	98,8%
		Comunidad Francesa (2-6)	
		Comunidad Germana (3-6)	
DINAMARCA	Bornerhavelklasser	Vuggestuer (0-3)	97,6%
		Bonehaver (3-6)	
		Integrerede institutioner (0-14)	
ITALIA	Scuolas dell'Infanzia	Scuole Materne (3-6)	96,2%
ALEMANIA	Kindergarten	Kindergarten (3-6)	95,6%
		Schulkindergärten y Volklassen (5-6)	
ESTONIA	Algharidus	Guardería (0-3)	90,2%
		Lasteaed (3-7)	
REPÚBLICA CHECA	Mateřská škola	Jesle (0-3)	85%
		Mateřská škola (3-6)	
FINLANDIA	Esiopetus	Päiväkoti (0-6)	57,4%
		Esiopetus (6-7)	

Tabla 2. Resumen de las características principales de la Educación Infantil en los países de referencia.

3.2 Los Programas Bilingües en Europa

Las etapas educativas en las que son impartidos los Programas Bilingües varían tanto entre países como entre regiones de un mismo país. Como veremos en capítulos posteriores, este último es el caso de España dónde, dependiendo de la Comunidad Autónoma, las Secciones Bilingües se imparten únicamente desde la etapa de Educación Primaria o bien a partir de Educación Infantil y continuando en la etapa siguiente.

En los países europeos que anteriormente se han seleccionado también existen disparidades en cuanto al nivel o niveles educativos en los cuales el Programa Bilingüe es llevado a cabo.

Tomando como referencia datos de Eurydice (2006) la distribución de estos programas por niveles es la siguiente (Tabla 3):

SIN PROGRAMA BILINGÜE	DINAMARCA
	BÉLGICA (Comunidad Flamenca)
PROGRAMA BILINGÜE EN INFANTIL Y PRIMARIA	ITALIA
	FINLANDIA
	BÉLGICA (Comunidad Francesa y Germana)
PROGRAMA BILINGÜE EN PRIMARIA	ALEMANIA
	FRANCIA
PROGRAMA BILINGÜE A PARTIR DE SECUNDARIA	ESTONIA
	REPÚBLICA CHECA

Tabla 3. Distribución de las SSBB por niveles en los países de referencia. Elaboración propia a partir de datos de Eurydice (2006).

Como se ve en la tabla existe una gran diversidad en relación a la etapa educativa en la cual se imparte el Programa Bilingüe en los países europeos seleccionados; incluso hay regiones en las que este programa es inexistente, como es el caso de Dinamarca y la Comunidad Flamenca de Bélgica.

Los países que sí imparten Secciones Bilingües desde la etapa de Educación Infantil son Italia, Finlandia y Bélgica (a excepción de la zona flamenca). Siguiendo la clasificación, en el caso de Francia y Alemania los programas comienzan a desarrollarse a partir de la Educación Primaria.

Por último, existen países que no desarrollan Secciones Bilingües en la etapa educativa básica sino que lo posponen a la etapa de Educación Secundaria como son Estonia y la República Checa.

Por tanto, la distribución en el mapa quedaría de la siguiente forma (Ilustración 2):

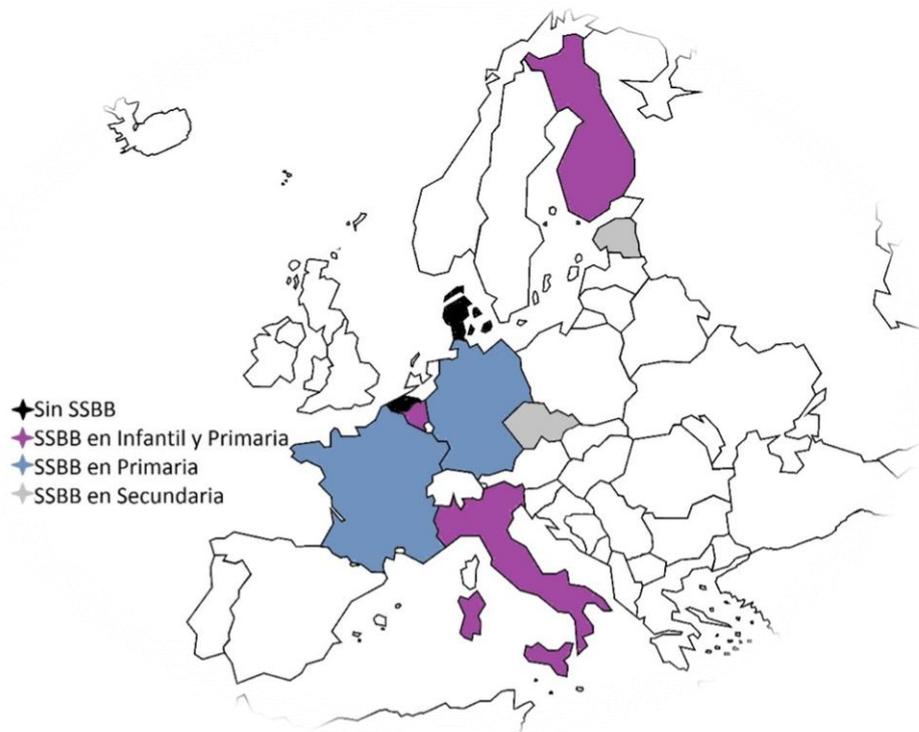


Ilustración 2. Distribución de las SSBB por niveles educativos. Elaboración propia a partir de datos de Eurydice (2006).

En esta ilustración se aprecian las diferencias existentes en la etapa de implantación de los programas estudiados entre los países destacados.

La implantación en unos niveles u otros parece ser aleatoria. No se distingue relación entre los países que comparten factores demográficos o socioculturales similares, relacionados de alguna manera con su distribución geográfica. Por un lado, en los países de Europa Central existen tanto SSBB en Educación Infantil (Italia y Bélgica) como en Educación Primaria (Francia y Alemania), incluso se da el caso de regiones sin

SSBB en ninguna etapa (Bélgica-Comunidad Flamenca). Por otro lado, la diversidad también está presente en los países nórdicos; encontrando SSBB en Infantil (Finlandia) y Secundaria (Estonia) además de zonas ausentes de SSBB alguna (Dinamarca). Por último, en la región de Europa del Este seleccionada, la SSBB se imparte únicamente a partir de Secundaria (República Checa).

Sin embargo, aunque los datos de Eurydice (2004/05) y Eurydice (2006) indiquen que únicamente en Italia, Finlandia y Bélgica (Comunidades Francesa y Germana) existe Programa Bilingüe en la etapa de Educación Infantil implantado por las autoridades competentes en dicha temática, se han encontrado a través de datos de la Comisión Europea (2011) ejemplos de buenas prácticas llevadas a cabo en la etapa Preprimaria en Francia, Alemania, Estonia y la República Checa.

Por tanto, aunque los gobiernos y/o ministerios de los correspondientes países no hayan implantado tales programas siguiendo unas directrices generales en la etapa de Educación Infantil, sí se han desarrollado proyectos concretos cuya financiación recaerá sobre autoridades locales o los propios centros docentes. Por consiguiente en la Tabla 4 se establece una nueva clasificación:

PROGRAMA BILINGÜE GENERAL EN EDUCACIÓN INFANTIL IMPLANTADO POR EL CORRESPONDIENTE MINISTERIO DE EDUCACIÓN	ITALIA
	FINLANDIA
	BÉLGICA (Comunidades Francesa y Germana)
PROGRAMAS BILINGÜES CONCRETOS EN EDUCACIÓN INFANTIL IMPLANTADOS Y FINANCIADOS POR ENTIDADES PARTICULARES	FRANCIA
	ALEMANIA
	ESTONIA
	REPÚBLICA CHECA
	ITALIA, FINLANDIA Y BÉLGICA (Comunidad Francesa)

Tabla 4. Distribución de las SSBB en función del órgano encargado de su implantación en los países de referencia. Elaboración propia a través de datos de Eurydice (2004/05 y 2006) y de la Comisión Europea (2011).

Con esto se aprecia que a Italia, Finlandia y Bélgica (Comunidades Francesa y Germana) se suman otros cuatro países en los que existen ejemplos de Programa Bilingüe llevado a cabo en la etapa educativa estudiada y estos son: Francia, Alemania, Estonia y la República Checa. Además, en aquellos países cuya SSBB está implantada por el Ministerio correspondiente también se han encontrado ejemplos de proyectos concretos de enseñanza bilingüe en Educación Infantil, con excepción de la Comunidad Germana de Bélgica. El único país de referencia en el que no existe constancia de ningún tipo de programa de este tipo, junto con la Comunidad Flamenca de Bélgica, es Dinamarca.

A continuación se hará una descripción de los Programas Bilingües en Educación Infantil en los países citados anteriormente. En primer lugar, se realizará una descripción de dichos programas en los países en los que el Gobierno es el responsable de su implantación (Italia, Finlandia y Bélgica-Comunidades Francesa y Germana-). En segundo lugar, se analizarán ejemplos concretos de buenas prácticas realizadas en Educación Infantil en regiones concretas de los países señalados anteriormente; añadiendo también experiencias de Francia, Alemania, Estonia y la República Checa sin ser competencia del Gobierno correspondiente.

3.2.1 Los Programas Bilingües en Educación Infantil de Italia

En Italia, el término usado con mayor frecuencia para referirse al concepto de CLIL es *insegnamento veicolare* (enseñanza vehicular), haciendo alusión al entorno de aprendizaje combinado de lenguaje y contenido (Eurydice, 2004/05).

Son pocas las referencias existentes acerca de los Programas Bilingües que tienen lugar en la etapa de Educación Infantil en Italia. Actualmente, no existe ningún modelo standard de CLIL a nivel nacional; principalmente este tipo de proyectos se conciben a nivel local, según la demanda específica de los años 90. En relación al número de horas dedicadas a los programas, los datos encontrados corresponden a los programas piloto, con una duración de entre 10 y 20 horas anuales.

Generalmente, la lengua en la que se imparten estos programas es el inglés y, en algunos casos el francés y el alemán. Los docentes encargados de impartir los programas han de participar en cursos de formación específica organizados a nivel local

mientras dure su labor en el desarrollo de los proyectos, sin embargo, su nivel de competencia en la segunda lengua no es evaluada (ni exigida).

3.2.2 Los Programas Bilingües en Educación Infantil de Bélgica

Bélgica está subdividida en cuatro regiones (Comunidad Flamenca, Comunidad Francesa, Comunidad Germana y Comunidad Flamenca-Francesa) y tiene tres lenguas oficiales: el neerlandés, el francés y el alemán.

En la **Comunidad Francesa** de Bélgica el concepto de CLIL se denomina *enseignement en immersion* (enseñanza de inmersión) refiriéndose a un procedimiento educativo diseñado para fomentar el aprendizaje de una lengua moderna mediante la enseñanza de algunas lecciones en esa lengua.

En esta región, la enseñanza de inmersión ha existido oficialmente en la Educación Preprimaria (y en el resto de etapas educativas) desde Septiembre de 1998 (Eurydice, 2004/05).

Los idiomas a elegir son alemán, inglés o neerlandés. El inglés es un idioma extranjero, mientras que el alemán y el neerlandés son, junto con el francés, oficiales en Bélgica. La inmersión lingüística en neerlandés solo es autorizada en áreas donde este idioma es obligatorio.

A partir del tercer curso de la Educación Preprimaria (y hasta el segundo curso de la Educación Primaria) al menos la mitad del horario y en la mayoría de casos las tres cuartas partes han de ser enseñadas en el idioma extranjero. Esta proporción va descendiendo a medida que avanzan los cursos escolares, disminuyendo hasta un cuarto del horario en lengua extranjera en Educación Secundaria. Este hecho resalta la importancia otorgada a la enseñanza temprana de una segunda lengua.

Las asignaturas impartidas en la segunda lengua pueden ser elegidas libremente por cada centro, a excepción de religión y ética.

Los maestros responsables de esta inmersión deben poseer la cualificación requerida para la enseñanza del idioma o bien un certificado de conocimientos avanzados en esa lengua.

Según datos de Eurydice (2004/05), en el caso de la **Comunidad Germana**, a pesar de que la enseñanza tipo CLIL ha sido empleada en educación durante casi 85 años, no existe un término oficial para denominar a este enfoque.

Desde Septiembre de 2004, en Educación Infantil todos los centros docentes deben programar ciertos juegos o actividades en francés, que es la segunda lengua impartida en esta región. El tiempo destinado a esta enseñanza será de un mínimo de 50 minutos semanales y un máximo de 200 minutos, es decir, entre 10 y 40 minutos diarios.

El nivel de francés exigido a los profesionales que imparten la metodología CLIL es, según el decreto que regula su enseñanza, un nivel avanzado en dicha lengua; siendo requerido su correspondiente certificado.

No se han encontrado ejemplos concretos de buenas prácticas llevados a cabo en esta región de Bélgica.

3.2.3 Los Programas Bilingües en Educación Infantil de Finlandia

En Finlandia el acrónimo CLIL se ha establecido como el término que hace referencia a cualquier forma de contenido que sea transmitido a través de una lengua extranjera. Haciendo mención a una forma concreta de CLIL, el término “*kielisuihkuttelu*” se refiere la metodología empleada en los niveles educativos inferiores, con los alumnos más pequeños. Este concepto conocido, como “*language showers*” en inglés, consiste en ir introduciendo la segunda lengua en pequeña escala y, de este modo, preparar a los alumnos para su posterior aprendizaje, aumentando su interés y motivación (Eurydice, 2004/05).

Los Programas Bilingües en Finlandia fueron implantados en los años 90 y se pueden llevar a cabo en inglés, finés, francés, alemán, ruso, sami o sueco. Se requiere a los docentes un nivel avanzado en la competencia en la segunda lengua, que es comprobada mediante un test nacional.

Los datos relativos al número de horas dedicadas a la impartición de las Secciones Bilingües en Educación Infantil en Finlandia se señalan tomando como referencia la práctica que tiene lugar en la ciudad de Helsinki, en la cual se imparten en inglés 36

horas anuales desde el año 1993, tanto en Educación Infantil como en los dos primeros cursos de Educación Primaria (Marsh, Nikula, Takala, Rohiola, y Koivisto, 1998).

3.2.4 Comparación de los Programas Bilingües analizados

Con los datos obtenidos anteriormente sobre los Programas Bilingües en Educación Infantil en Italia, Bélgica y Finlandia podemos establecer la siguiente comparación (Tabla 5):

	ITALIA	BÉLGICA (C. Francesa)	BÉLGICA (C. Germana)	FINLANDIA
DENOMINACIÓN	<i>Insegnamento veicolare</i>	<i>Enseignement en immersion</i>	No existe término oficial	CLIL o <i>Kielisuihkuttelu (language showers)</i>
AÑO IMPLANTACIÓN	Años 90	1998	2004	Años 90
Nº HORAS	Entre 10 y 20 horas anuales ⁷	Entre 50-75% del horario	Entre 10 y 40 minutos diarios	36 horas anuales ⁸
IDIOMA/S	Inglés, francés o alemán	Alemán, inglés o neerlandés	Francés	Inglés, finés, francés, alemán, ruso, sami o sueco
CUALIFICACIÓN PROFESORADO	Cursos de formación. El nivel no es evaluado	Avanzado	Avanzado	Avanzado. Test nacional requerido

Tabla 5. Comparación de las características de las SSBB en los países europeos analizados. Elaboración propia tomando como referencia datos de Eurydice (2004/05).

⁷ El número de horas se refiere a las de los programas piloto desarrollados en Italia.

⁸ El número de horas se refiere a las de las SSBB de Helsinki.

3.3 Ejemplos de Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Europa

En este apartado se presentan algunos ejemplos concretos de prácticas educativas de aprendizaje de una segunda lengua llevadas a cabo en Educación Infantil en diferentes regiones europeas. Estos datos han sido tomados de informes de la Comisión Europea (2011).

3.3.1 Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Italia

Algunos ejemplos de enseñanza temprana de una segunda lengua dentro del territorio italiano son:

- “*Let’s play in English*” (*Giochiamo in inglese*). Se trata de un proyecto llevado a cabo desde 1999 en algunos centros de la región *Marche* (Las Marcas) situada en el centro de Italia y financiado por las autoridades locales. Está dirigido a alumnos de entre 3 y 6 años de edad y sus objetivos son:
 - Hacer que los niños tomen conciencia de las diferencias lingüísticas entre el inglés y el italiano mediante la experimentación y a través de una constante interacción con el profesor en la segunda lengua.
 - Conseguir que cada niño/a sea capaz de expresarse en inglés así como describir su entorno y las actividades diarias.

Las actividades principales para la enseñanza del idioma extranjero giran en torno a la dramatización de una historia. Para la mejora de la pronunciación los niños repiten el texto, y gracias a la mímica comprenden el relato. Una vez familiarizados con éste, el profesor hace preguntas haciendo conexiones entre los elementos de la historia y la vida cotidiana de los niños y niñas.

El número de horas destinadas al proyecto varía según la edad de los destinatarios; siendo de una hora semanal para los alumnos de 4 y 5 años, y de media hora semanal para los de 3 años.

- “*Goldilocks and the three bears*”. Consiste en un proyecto CLIL llevado a cabo en un centro escolar en la isla de *Sardinia* (Cerdeña) con alumnos de 4 y 5 años cuyo tema principal es la familia y los sentimientos. El proyecto tiene una duración de 2 meses escolares desde 2009 y es financiado por el propio centro. Algunos de sus objetivos son:
 - Conocer los miembros de la familia, las expresiones faciales, los sentimientos, los tamaños y las cantidades.
 - Mejorar las competencias comunicativas describiendo los elementos tratados.
 - Hacer preguntas, comparar, contrastar, expandir el vocabulario.
 - Trabajar en equipo.

Para la enseñanza del inglés se utiliza como método de trabajo el aprendizaje cooperativo, el enfoque multisensorial, la respuesta física total, la investigación y la co-enseñanza.

El proyecto es llevado a cabo a través de juegos, elementos cotidianos, historias, canciones, experimentos, actividades de escucha/respuesta o escucha/acción, descripciones y búsqueda de errores.

3.3.2 Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en la Comunidad Francesa de Bélgica

Algunos programas concretos de inmersión llevados a cabo en la Comunidad Francesa de Bélgica en la etapa de Educación Infantil son:

- “*Harten kinderen*”. Es un proyecto desarrollado en la provincia de *Liège* (Lieja) que consiste en la creación de un espectáculo musical en neerlandés con alumnos que participan en el programa CLIL. Se lleva a cabo desde el curso escolar 2006/2007 con alumnado de 3º de Educación Infantil y alumnado de Educación Primaria y no cuenta con financiación alguna. Este proyecto permite:

- Atreverse a hablar un idioma extranjero, hablarlo fuera del aula, aprender las estructuras gramaticales de manera natural y funcional.
- Conocer la entonación, ritmo y musicalidad del lenguaje.
- Hablar en público y desarrollar los talentos de los alumnos.
- Trabajar con niños y niñas de otras clases.

Las actividades son tanto para el aprendizaje de la lectura, escritura y expresión oral, como para el desarrollo artístico y teatral. Se realiza trabajo individual, trabajo en grupo-clase y en gran grupo, según la ocasión.

- “*Les 5 sens*”. Se trata, al igual que en anterior, de un proyecto desarrollado en la provincia de Lieja de 4 meses de duración. Es realizado con alumnos de entre 2 y medio y 5 años de edad sin contar con ninguna financiación. Consiste, mediante la creación de un rincón en el aula, en:
 - La iniciación al método científico.
 - La adquisición de un lenguaje científico en inglés siguiendo la metodología CLIL a través de estructuras variadas.

El trabajo se enfoca en el conocimiento a través de los cinco sentidos. Para ello, los alumnos trabajan con todo tipo de elementos materiales, personales y ambientales: visitas a mercados, recetas, salidas a los bosques o granjas, arte, música, pintura, aportaciones de las familias...con todo esto crean su rincón en inglés.

- “*Le nombre 9 et algorithme*”. Se realiza en colegios de toda la región francesa que cuentan con programa CLIL y su financiación es inexistente. Se trabaja el lenguaje matemático con alumnos de 5 años de edad durante todo el año escolar. Tiene como principales objetivos:
 - Conocer las habilidades disciplinarias: contar, clasificar, trabajar las simetrías, las cantidades...
 - Conocer el idioma a través de actividades matemáticas: instrucciones, conceptos, vocabulario...

La actividad central consiste en la elaboración de brochetas con dulces siguiendo una serie de pasos para llegar al resultado final: descripción de los dulces (forma, color, tamaño...), planteamiento de un problema y soluciones por parte de los alumnos, elección de un algoritmo compuesto por 9 dulces incluyendo 3 de cada tipo (p.ej. cereza-plátano-fresa-cereza, plátano-fresa...) para fabricar la brocheta, comparación con las brochetas de sus compañeros.

3.3.3 Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Finlandia

En el territorio finlandés se han encontrado dos ejemplos de buenas prácticas de aprendizaje temprano de la segunda lengua en la etapa de Educación Infantil. Estas son:

- “*Swedish immersion for Finnish-speaking children*”. Este programa desarrollado en la costa de Finlandia se basa, como su nombre indica, en la inmersión en el idioma sueco para alumnos cuya lengua materna es el finés. El proyecto fue establecido en 1987 y está financiado por el sistema público de Educación Preescolar. Se lleva a cabo con alumnos de entre 3 y 7 años de edad y sus objetivos son:
 - Proporcionar una base sólida para el multilingüismo funcional a través de la enseñanza de todo el plan de estudios de esta etapa en sueco.
 - Preparar lingüísticamente a los alumnos para la enseñanza bilingüe.

Los contenidos curriculares son enseñados mediante las dos lenguas: el sueco y el finés, pero la lectura y la escritura se trabaja primero en el idioma sueco.

Los métodos se basan en el uso del sueco por parte de los profesores, las unidades temáticas, las rutinas, los elementos visuales, la corrección de errores, la redundancia en la enseñanza...

- “*The experience of the Finnish-Russian day care centre Kalinka*”. Esta experiencia llevada a cabo en la ciudad de Helsinki ofrece una enseñanza de calidad para niños de entre 3 y 6 años procedentes de familias cuya lengua materna es el ruso, el finés o familias bilingües. Recibe financiación de las estructuras públicas y de las familias. Tiene como objetivos:
 - Mantenimiento de ruso y enseñanza del finés como segunda lengua para niños inmigrantes.
 - Enseñanza del ruso para alumnos cuya lengua materna es el finés, y mantenimiento de la segunda como lengua del hogar (o ambas, si es el caso).
 - Organizar actividades apropiadas para cada grupo de edad y para todo el centro.

Los métodos de trabajo están basados en el juego a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras en actividades de la rutina diaria donde el idioma se utiliza como una ayuda. El nivel de desarrollo de cada niño siempre se tiene en cuenta.

3.3.4 Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Francia

A pesar de la inexistencia de un Programa Bilingüe nivel nacional, se ha encontrado el siguiente proyecto desarrollado en Francia en la etapa de Educación Infantil:

- “*Eveil aux langues à l'école maternelle*”. El proyecto ha sido desarrollado en la ciudad de Nancy al noreste del país francés y no ha sido necesaria solicitud de financiación. El tema principal consiste en la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural en escuelas infantiles con alumnos de 4 y 5 años de edad. Su primera implantación tuvo lugar en el curso escolar 2008/2009. Los objetivos destacados son:
 - Lingüísticos: conciencia e introducción de los niños a los sonidos y musicalidad de diferentes idiomas.

- Culturales: promover el descubrimiento del otro y de los lugares.
- Despertar la curiosidad mediante intervenciones de hablantes nativos.

Las actividades son llevadas a cabo con profesores nativos en la segunda lengua (y no con los maestros que, en cualquier caso, deben estar presentes), quienes comparten con los niños todos los momentos que marcan la vida en la escuela: merienda, recreo, dibujo, cocina... Se hace un llamamiento importante para su aprendizaje a la combinación de gestos y movimientos a la hora de hablar así como al uso de objetos para desarrollar las actividades. Los idiomas propuestos en el año de su implantación fueron alemán, inglés, español e italiano, que continuaron durante el siguiente periodo. Cada semana se dedica a un idioma diferente durante cuatro días a la semana.

3.3.5 Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Alemania

Como es el caso de Francia, Alemania no cuenta con un Proyecto Bilingüe para la etapa de Educación Infantil, sin embargo, se ha encontrado el siguiente ejemplo concreto implantado en esta etapa educativa:

- “*Lerne die Sprache des Nachbarn*”. Es un proyecto de cooperación transfronteriza entre las comunidades francesa y alemana desarrollado con niños de entre 2 y 6 años desde el año 1995. Las regiones participantes son las comunidades francesas *Liederschiedt*, *Haspelschiedt* y *Roppeviller* y las alemanas *Schweix* y *Hilst*. El tema principal es el desarrollo de una concepción pedagógica común entre ambas comunidades con grupos de alumnos binacionales (franceses y alemanes). Los objetivos comunes son:
 - La sensibilización.
 - La conducción hacia la apertura de la lengua extranjera.
 - Despertar el interés por conocer la lengua del otro.
 - Desarrollar una actitud positiva hacia la lengua extranjera.

Se basa en el juego como necesidad fundamental del niño para hablar, jugar y actuar. A través de él aprende a expresar sus necesidades básicas en el idioma extranjero. La metodología debe ofrecer una variedad de actividades y métodos y permitir la creación de hábitos lingüísticos con la ayuda de elementos visuales como expresiones faciales, gestos, objetos, figuras, títeres... Los principales momentos de encuentros lingüísticos son: la asamblea, el momento del juego libre, el recreo, los talleres comunes, la clase de idiomas, las fiestas.

3.3.6 Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en Estonia

Se ha encontrado la siguiente práctica de inmersión en Estonia para niños de Educación Infantil cuya lengua materna es diferente a la lengua de instrucción en el país:

- “*Language immersion programmes for Russian-speaking children*”. Estos proyectos se llevan a cabo en Estonia en centros de Educación Infantil desde el año 2005 con niños a partir de 3 años de edad cuya lengua materna es el ruso. Son financiados, acorde con la legislación de Estonia, por las autoridades locales; si bien, el estado financia la formación del profesorado y los materiales. El objetivo principal del programa es apoyar a los niños en la adquisición del estonio y ser capaz de:
 - Alcanzar un nivel adecuado a la edad en la competencia en estonio.
 - Alcanza un nivel adecuado a la edad en la competencia en ruso.
 - Comprender la cultura estonia y rusa.

La adquisición de la lengua estonia no debe reemplazar al desarrollo de su lengua materna. Los maestros usan la segunda lengua en diferentes actividades, los niños pueden usar ambas lenguas aunque se les anima a utilizar el estonio. Al igual que la primera, los niños aprenden la segunda lengua en situaciones cotidianas, que es apoyada por elementos visuales, lengua corporal y comunicación no verbal. La repetición es importante en estas edades y uno de los métodos más empleados es el

*Storyline*⁹ que permite la involucración de todos los niños y la posibilidad de combinar actividad y acción verbal. La lengua se adquiere de manera natural en un entorno favorable que sirve como herramienta de aprendizaje.

3.3.7 Buenas Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Educación Infantil en la República Checa

Para el caso de la República Checa y con el cual finaliza este capítulo, se han encontrado los siguientes ejemplos de enseñanza temprana de la lengua extranjera:

- “*Methodology for very early language learning (VELL)*”. Este proyecto se desarrolla desde el año 2008, por primera vez en Praga, con niños de 2 y 3 años de edad y cuenta con varias fuentes de financiación (*Lifelong Learning Programme, Transversal Programme*, las escuelas...). Más adelante se unieron los países de Eslovaquia, Alemania e Italia. Entre sus objetivos destacan:
 - Establecer un método estándar para garantizar la calidad de las actividades ofrecidas a los alumnos de aprendizaje temprano.
 - Elevar la conciencia pública sobre las ventajas del aprendizaje temprano de la lengua extranjera.
 - Animar a los responsables de tomar las decisiones a apoyar la adquisición de la lengua en la etapa de Educación Infantil.

Los pasos para la elaboración del proyecto son:

- El desarrollo de materiales:
 - *Teacher’s Resource Book*. Contiene base teórica y metodología para la enseñanza del inglés y francés, aunque es universal para cualquier lengua.
 - *Parent’s Guide*. Incluye consejos y sugerencias para los padres.
 - *Video Froggy’s Stories*. Historias animadas sobre una rana.

⁹ “*Story line* es el término que usamos para designar, con el mínimo de palabras posibles el conflicto matriz de una historia” (Carrière y Bonitzer, 1991).

- *Workbook*. Contiene letras de canciones y poemas acompañados de imágenes. Son en inglés pero pueden ser utilizados en cualquier lengua.
 - La pre-prueba de estos en la red *Mum, Dad and Me Toddlers' Club*. Estos clubes se han abierto a raíz del proyecto en los países socios para que los niños asistan con sus padres a sesiones de adquisición de la lengua extranjera a través de canciones, juegos, cuentos.
 - La modificación de éstos en función de las experiencias.
 - La publicación de su versión final.
 - La realización de campañas de difusión.
- “*From Childhood (Odmalička -Von klein auf)*”. Este proyecto, dirigido a los docentes, se desarrolló del 2009 al 2011 en regiones de la República Checa fronterizas con Alemania en centros de Educación Preprimaria alemanes y checos. El tema principal era la colaboración entre ambos países en la Educación Infantil financiado por programas operacionales de la UE, el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes y el Centro de Coordinación de Intercambios Juveniles checo-alemán. Los objetivos fueron:
 - Fomentar el contacto de los niños menores de 6 años con el lenguaje de su país vecino.
 - Desarrollar métodos de animación al aprendizaje del idioma en esta etapa.
 - Realizar un sistema de observación de los compañeros en escuelas checas y alemanas.

Dentro del proyecto se realizaron actividades educativas para los docentes, seminarios, grupos de trabajo, visitas de intercambio, se desarrollaron métodos de animación hacia el idioma y de entrenamiento de los docentes, boletines informativos, etc.

3.3.8 Elementos Comunes de los Prácticas de Enseñanza Bilingüe en Europa

Tras haber detallado las características principales de las Buenas Prácticas llevadas a cabo en los países europeos seleccionados se ha encontrado que todas presentan algunos elementos comunes referentes a su didáctica. Estos elementos son:

- ✓ La finalidad principal es el descubrimiento y acercamiento al nuevo idioma de manera natural, provocando el interés de los alumnos.
- ✓ Los contenidos trabajados se relacionan con la vida cotidiana de los alumnos.
- ✓ El idioma se apoya en gestos, movimientos, elementos visuales y diferentes objetos.
- ✓ El eje de las actividades suele ser la rutina diaria de los alumnos.
- ✓ El aprendizaje se basa en la experimentación e investigación. Es un aprendizaje activo.
- ✓ El juego es la base de la metodología. Se utilizan canciones e historias.
- ✓ La interacción y el aprendizaje cooperativo son fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Estos puntos comunes hacen entrever algunos elementos fundamentales para la realización de una posible metodología referente a la enseñanza de una segunda lengua en la etapa Pre-primaria.

3.4 Síntesis del Capítulo 3

En este capítulo se ha realizado una visión global de las características generales de la etapa de Educación Infantil en Europa que contribuyen a vislumbrar la consideración que tiene este periodo en los países seleccionados. A partir de ahí, se han analizado y comparado las principales características de los Programas Bilingües en aquellos países en los que éstos han sido implantados por el correspondiente Ministerio de Educación en la etapa Pre-Primaria, lo cual lleva al conocimiento de su situación actual. Finalmente, se han descrito algunas Buenas Prácticas financiadas por entidades locales o particulares en el resto de países. Éstas generan, a través de sus puntos comunes, una perspectiva general de los elementos metodológicos clave para el desarrollo de Programas Bilingües en la etapa de Educación Infantil.

4. IMPLANTACIÓN DE LAS SECCIONES BILINGÜES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. SITUACIÓN ACTUAL.

Según el Sistema Estatal de Indicadores de Educación en su edición del 2012, España se sitúa entre los países europeos con mayor porcentaje de alumnado escolarizado en la etapa de Educación Infantil. Como se puede apreciar en la *Tabla 6*, en el año 1999 la tasa de escolarización a la edad de 3 años era del 84,2%, incrementándose hasta el 99% en el año 2009. Por el contrario, para las edades de 4 y 5 años sufre un ligero descenso; del 99% al 98,9% para el primer grupo, y del 100% al 99,1% para el segundo.

	PRIMER CICLO									SEGUNDO CICLO								
	< 1 año			1 año			2 años			3 años			4 años			5 años		
	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas
1999-00	1,5	1,5	1,4	6,8	6,9	6,6	16,0	16,2	15,8	84,2	83,5	85,0	99,0	98,7	99,2	100	99,9	100
2004-05	3,8	3,8	3,7	14,0	14,3	13,7	28,0	28,3	27,7	94,5	94,2	94,7	99,1	99,0	99,3	100	99,9	100
2009-10	7,6	7,7	7,4	27,6	27,9	27,2	44,8	45,2	44,4	99,0	98,7	99,2	98,9	98,0	99,8	99,1	98,7	99,5

Tabla 6. Evolución de las tasas de escolarización en Educación Infantil en España.1999-00 a 2009-10. (Fuente: MEC).

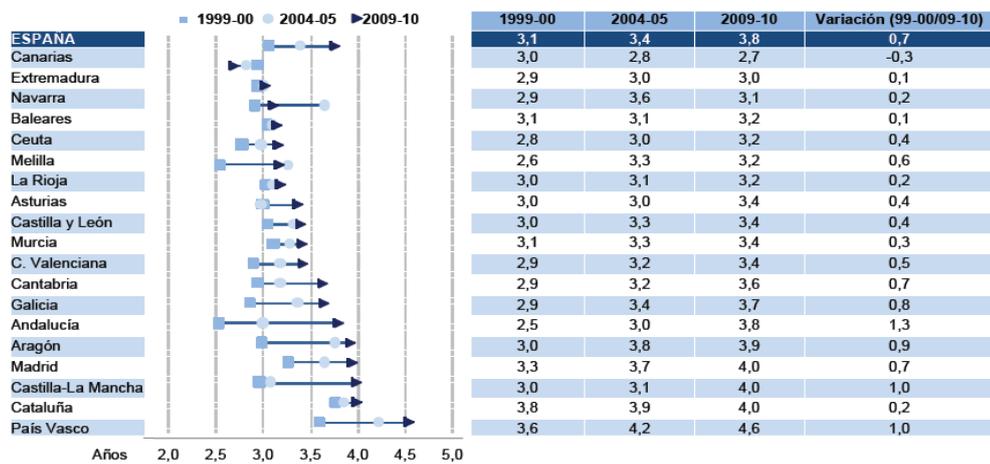


Tabla 7. Variación en el número medio de años de escolarización en Educación Infantil por Comunidad Autónoma. (Fuente: MEC).

Las Comunidades Autónomas (*Tabla 7*) con una tasa media por encima de la nacional son Cataluña, Comunidad de Madrid y País Vasco, y el mayor incremento en

escolarización en estos 10 años tiene lugar en Andalucía, Castilla la Mancha y País Vasco.

En el curso 2009-2010, como puede verse en el *Gráfico 4*, España se sitúa a la cabeza de Europa con una tasa del 99% en 4 años, sólo por detrás de Francia y Países Bajos y a gran distancia de Irlanda, Polonia o Finlandia, que cuentan con porcentajes del 42%, 53% y 55%, respectivamente.

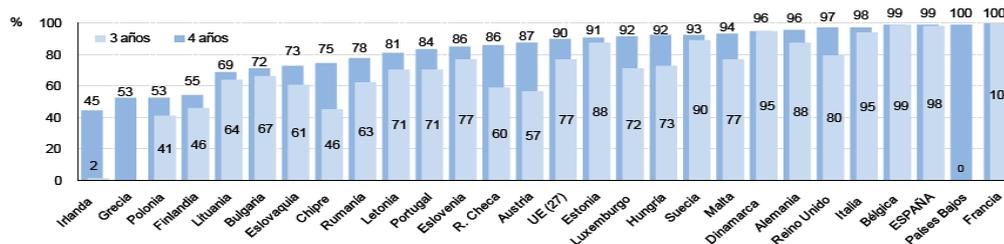


Gráfico 4. Tasa de escolarización a los 3 y 4 años en países de la Unión Europea. Año 2008-2009. (Fuente: MEC).

Según datos de la OCDE (*Gráfico 5*), actualmente España supera a todos los países miembros de la Unión Europea en estos términos, contando con una tasa de escolarización del 100,8% en la edad de 4 años y doblando las tasas de países como Finlandia, Polonia o Suiza.

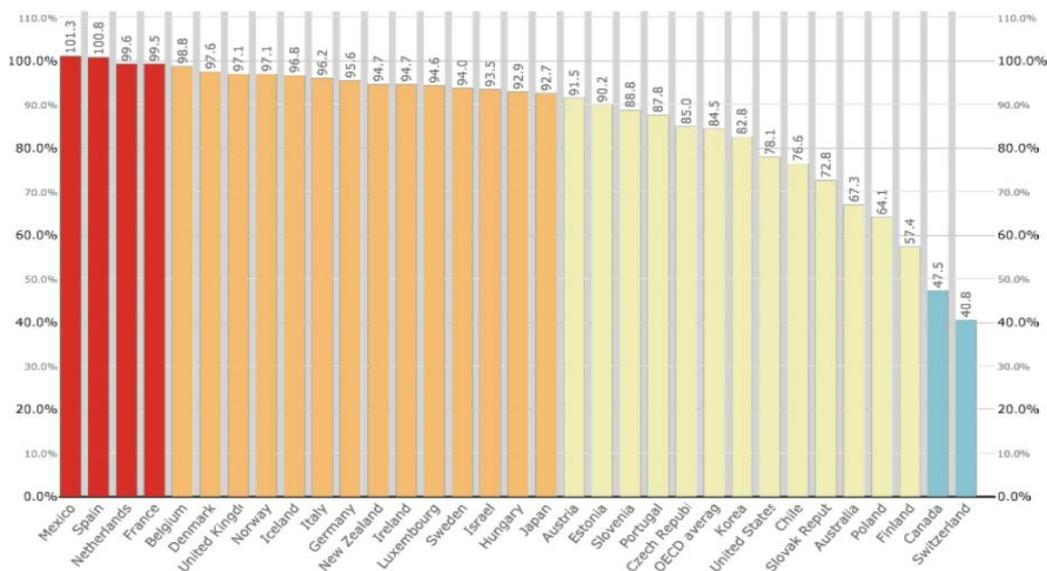


Gráfico 5. Tasa de escolarización a la edad de 4 años en países miembros de la OCDE .2013. (Fuente: OCDE, extraída de la base de datos "Education GPS").

Con todo esto, lo que se pretende demostrar es que la etapa de Educación Infantil a pesar de ser, según la actual política educativa, una etapa no obligatoria; atiende a todo el alumnado del territorio español, es decir, todos los niños de nuestro país están escolarizados en este periodo aun siendo voluntario.

A continuación, se han analizado los aspectos más significativos de los Programas Bilingües llevados a cabo en las distintas Comunidades Autónomas españolas.

4.1 Los Programas Bilingües en España

El primer aspecto a tratar es su implantación en las diferentes etapas educativas. Como se puede ver en la *Ilustración 3*, de las 17 Comunidades Autónomas¹⁰, 8 de ellas han implantado Secciones Bilingües en la etapa de Educación Infantil y en la etapa de Educación Primaria (47%), mientras que las 9 restantes; entre las cuales se encuentra el Principado de Asturias, únicamente cuentan con dichas secciones en la etapa de Educación Primaria (53%).

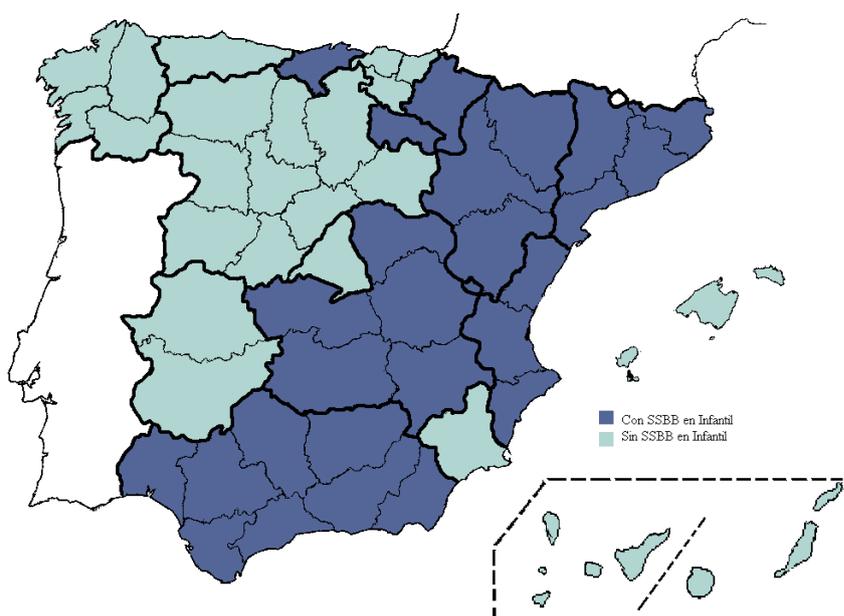


Ilustración 3. Situación actual de las Secciones Bilingües en las Comunidades Autónomas. 2013.

¹⁰ Las ciudades de Ceuta y Melilla no se encuentran incluidas por ser competencia del Ministerio de Educación.

Para tratar de buscar una justificación a esta desigualdad se han recogido algunos datos socioeconómicos y políticos. Por un lado, según el PIB anual del año 2012 (*Gráfico 6*) algunas de las regiones con mayor PIB (teniendo en cuenta la proporción del espacio territorial de cada una), como pueden ser Madrid, País Vasco o Galicia, no se corresponden con aquellas que tienen Secciones Bilingües en ambas etapas Infantil y Primaria; del mismo modo, tampoco las que tienen menor PIB, por ejemplo La Rioja o Cantabria, se relacionan directamente con las que han implantado las secciones solamente en una etapa. Con lo cual no existe relación entre la producción económica de un lugar y el problema que nos ocupa.

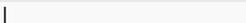
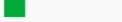
CCAA	PIB Mill. €	
Andalucía [+]	140.757€	
Aragón [+]	33.506€	
Asturias [+]	22.071€	
Canarias [+]	41.503€	
Cantabria [+]	12.913€	
Castilla La Mancha [+]	36.163€	
Castilla y León [+]	55.021€	
Cataluña [+]	198.633€	
Ceuta [+]	1.495€	
Comunidad Valenciana [+]	100.047€	
Extremadura [+]	16.653€	
Galicia [+]	56.376€	
Islas Baleares [+]	26.767€	
La Rioja [+]	7.948€	
Madrid [+]	188.255€	
Melilla [+]	1.322€	
Murcia [+]	27.363€	
Navarra [+]	18.126€	
País Vasco [+]	65.261€	

Gráfico 6. PIB anual año 2012 por Comunidad Autónoma. (Fuente: www.datosmacro.com).

Asimismo, en el *Gráfico 7* se ve que, según datos la EPA del 2012, el porcentaje de desempleo de las Comunidades Autónomas no guarda relación con el nivel educativo en el cual se lleva a cabo el Programa Bilingüe, cabe destacar que la diferencia entre los porcentajes no es muy importante.

Com. autónomas	Tasa de EPA	
Andalucía [+]	35,9%	
Aragón [+]	18,6%	
Asturias [+]	23,8%	
Cantabria [+]	19,2%	
Ceuta [+]	37,8%	
Castilla y León [+]	20,8%	
Castilla La Mancha [+]	30,0%	
Canarias [+]	33,0%	
Cataluña [+]	23,9%	
Extremadura [+]	34,1%	
Galicia [+]	21,3%	
Islas Baleares [+]	24,3%	
Murcia [+]	29,6%	
Madrid [+]	19,9%	
Melilla [+]	26,3%	
Navarra [+]	17,2%	
País Vasco [+]	15,9%	
La Rioja [+]	18,7%	
Comunidad Valenciana [+]	28,1%	

Gráfico 7. Tasa de población activa por Comunidad Autónoma. 2012. (Fuente: www.datosmacro.com).

Por otro lado, se ha intentado establecer alguna conexión enfocando el problema hacia el marco político. Pero teniendo en cuenta el año de implantación de las secciones en cada localidad y el partido político que gobernaba ese año (*Ilustración 4*) no se ha podido confirmar que exista relación alguna entre el partido gobernante y la implantación del programa en una o en ambas etapas educativas. Se ha comprobado que, ejerciendo el poder el mismo partido político, una comunidad puede tener Sección Bilingüe en Educación Infantil o no tenerla.

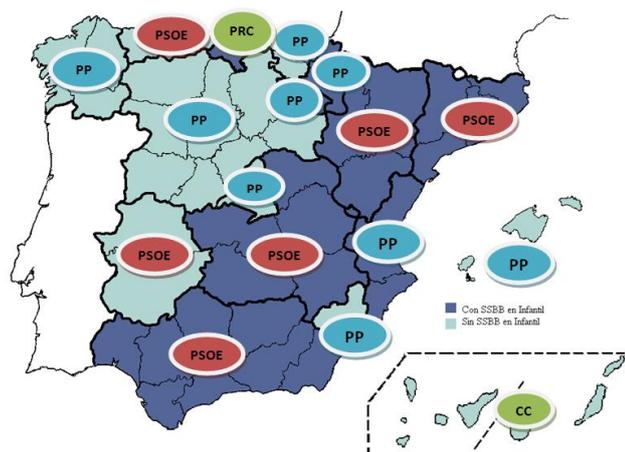


Ilustración 4. Partido político gobernante en el año de implantación de las SSBB por Comunidad Autónoma.

Fijándonos en la *Ilustración 5* tampoco se establece ninguna conexión con el año de implantación. No existe ningún patrón temporal que relacione la implantación de las secciones en Educación Infantil o no, es más bien aleatorio.

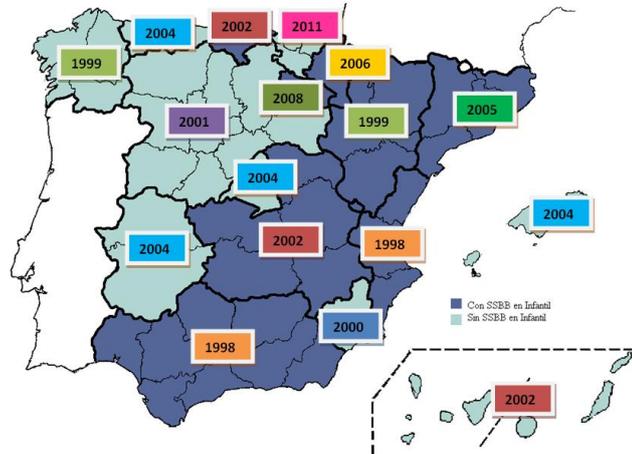


Ilustración 5. Año de implantación de las SSBB por Comunidad Autónoma.

Como último recurso, si se traza una línea imaginaria que divida el mapa del territorio español en dos partes (*Ilustración 6*), puede apreciarse que la zona noroeste del país corresponde a las Comunidades Autónomas (exceptuando Cantabria e incluidas las islas) que no cuentan con Secciones Bilingües en Educación Infantil; y por el contrario, las Comunidades Autónomas que se localizan en la zona sureste (a excepción de Murcia) sí tienen implantado Programa Bilingüe en esta etapa educativa. Sin embargo, para esta aparente relación geográfica no se ha encontrado ninguna relación plausible por razones políticas, económicas o sociológicas.

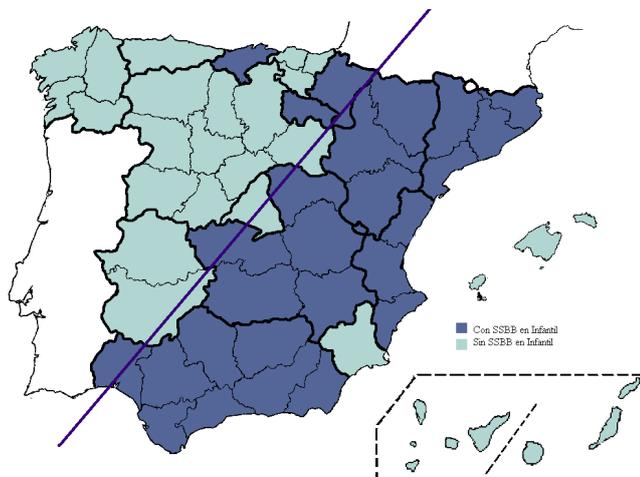


Ilustración 6. División geográfica del mapa español mediante línea imaginaria.

El segundo aspecto de análisis es el porcentaje de centros educativos que cuentan con Secciones Bilingües en España. Analizando el *Gráfico 8*, una media del 26,95% del total de centros públicos de todo el territorio español desarrolla algún tipo de programa CLIL. Si nos centramos en las Comunidades Autónomas por separado, el Principado de Asturias se encuentra a la cabeza, desarrollando Programas Bilingües en más de la mitad de colegios, seguida muy de cerca por Baleares y Castilla y León quienes rondan el 50%. Superan además la media nacional La Rioja, Extremadura, Murcia y Canarias; situándose el resto de comunidades por debajo de ésta y obteniendo los porcentajes más bajos Aragón, Cantabria y el País Vasco, que no llegan el 10%.

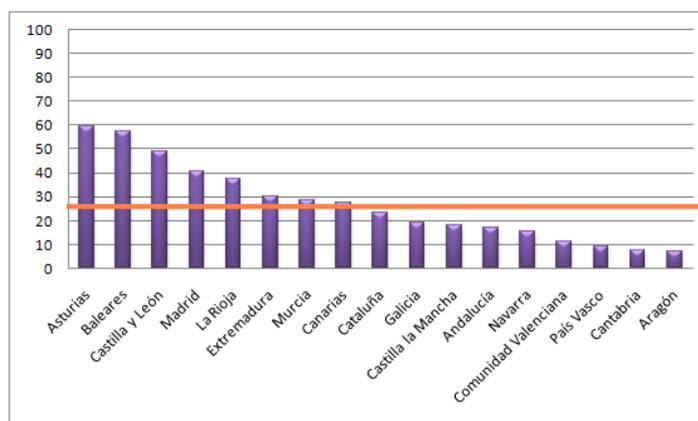


Gráfico 8. Porcentaje de centros con SSBB por Comunidad Autónoma. 2013.

A raíz de la anterior clasificación surge una nueva; ésta es la comparación de los porcentajes en función de si la comunidad ofrece Sección Bilingüe en la etapa de Educación Infantil o no. Al realizar esta división comprobamos, en los *Gráficos 9 y 10*, que los porcentajes más elevados corresponden a las comunidades que sólo desarrollan los programas en Educación Primaria, situándose casi todos por encima de la media nacional; y con las comunidades que lo ofertan en Educación Infantil y en Educación Primaria ocurre lo contrario, teniendo los porcentajes más bajos y, exceptuando La Rioja, encontrándose por debajo de la media. En este sentido encontramos, por lo tanto, otra problemática ya que el porcentaje de centros disminuye notablemente al implantar las SSBB en ambas etapas.

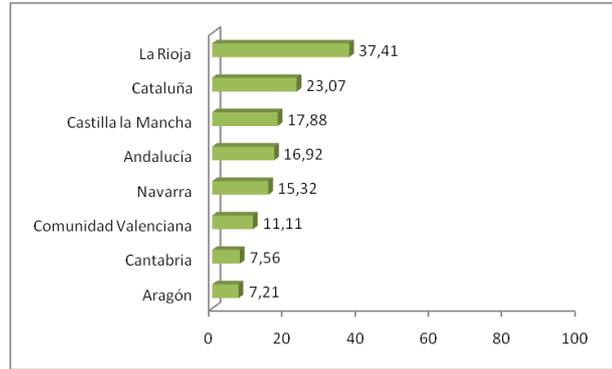


Gráfico 9. Porcentaje de centros con SSBB en Infantil y en Primaria por Comunidad Autónoma.

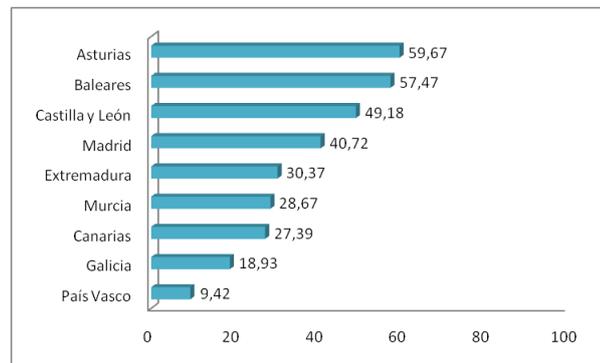


Gráfico 10. Porcentaje de centros con SSBB en Primaria por Comunidad Autónoma.

En el Gráfico 11, en relación a la media de horas destinadas a la impartición de SSBB por los centros educativos, puede verse que la mayoría de las regiones dedican a ello entre 1 y 3 horas de la jornada semanal, entre las cuales se encuentra el Principado de Asturias que imparte 2 sesiones. Por encima de estos umbrales se sitúan comunidades como Castilla la Mancha, Navarra, Aragón, Madrid y Andalucía, dedicando a los programas bilingües la mitad de la jornada escolar en el primer caso y bajando hasta las 3 horas y media en el último.

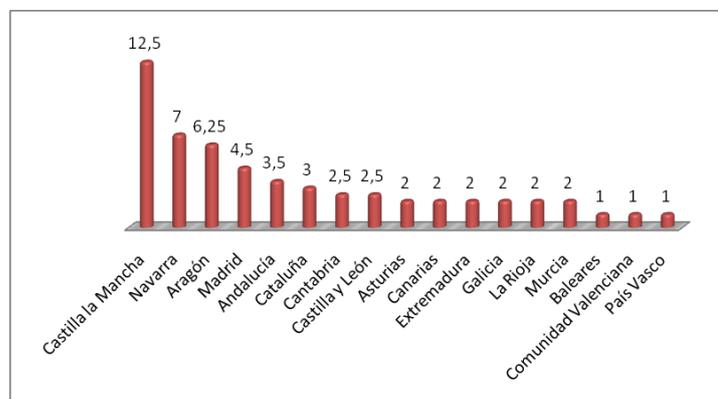


Gráfico 11. Media de horas semanales dedicadas a las SSBB por Comunidad Autónoma.

En cuanto a las materias o asignaturas objeto del programa son, en todo caso, disciplinas no lingüísticas y es el centro escolar el responsable de su elección. Las más comunes para Educación Primaria son Conocimiento del Medio y Educación Artística (como es el caso del Principado de Asturias) y nunca Lengua Castellana y Literatura.

Para Educación Infantil se tratan contenidos globalizados relacionados con las tres áreas¹¹ o ámbitos de experiencia que dicta el currículo de la etapa.

Por otro lado, la oferta de idiomas posibles en los que puede desarrollarse la Sección Bilingüe lo conforma un amplio abanico. A *grosso modo*, la lengua vehicular podría ser inglesa, francesa, alemana, italiana o portuguesa. Dependiendo de la Comunidad Autónoma se ofertan más o menos idiomas, la mayoría de ellas proponen tres (*Gráfico 12*). Normalmente, aunque las Consejerías ofrezcan la posibilidad de elaborar Programas CLIL en varios idiomas, los centros educativos se decantan en su gran mayoría por el inglés. La lengua francesa también se lleva a cabo en algunos centros, aunque la diferencia en el número de secciones es enorme.

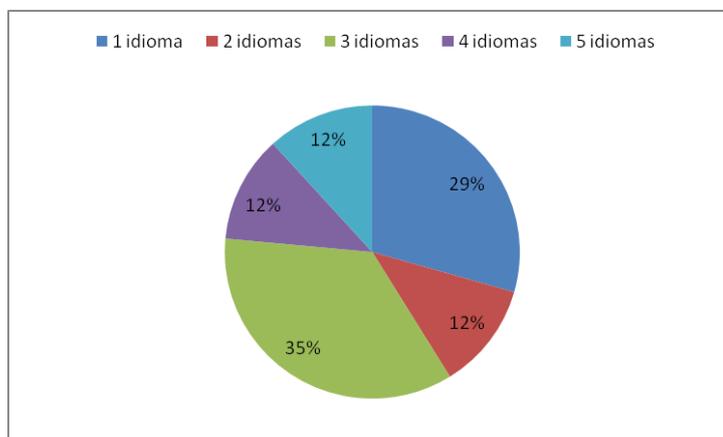


Gráfico 12. Número de idiomas posibles para el desarrollo de las SSBB.

¹¹ Áreas de Educación Infantil:

-Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

-Conocimiento del entorno.

-Lenguajes: comunicación y representación. (RD 1630/2006 de 29 de Diciembre).

El siguiente aspecto es el año de implantación de las secciones por las Conserjerías de cada Comunidad Autónoma. En el *Gráfico 13* se aprecia que existe una diferencia de hasta 13 años entre unas regiones y otras. Los Programas CLIL comenzaron sus planes experimentales entre los años 1998 y 2000 en lugares como Andalucía, Comunidad Valenciana, Aragón o Murcia, siendo las pioneras en su propuesta. A partir del año 2001 las regiones restantes comienzan a implantar sus proyectos, sobre todo en el año 2004, coincidiendo con en el caso de Asturias. El País Vasco ha sido la última comunidad en ofertar SSBB en el año 2011.

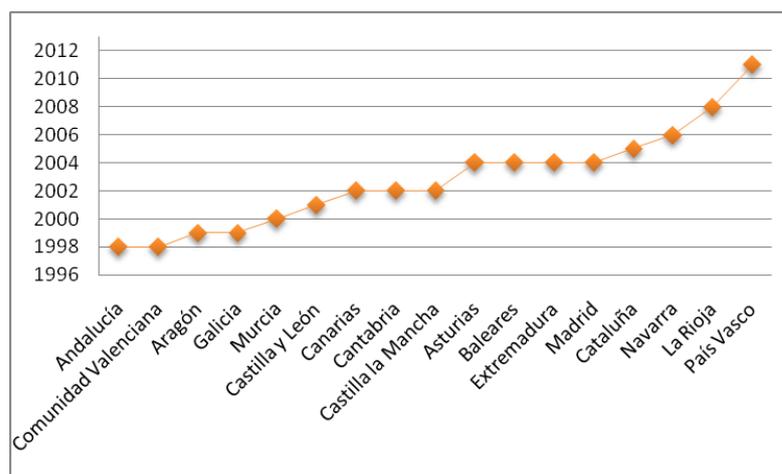


Gráfico 13. Año de implantación de las SSBB por Comunidad Autónoma.

Por último, el *Gráfico 14* muestra los porcentajes del nivel mínimo exigido al profesorado en la segunda lengua de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL). Los descriptores B1, B2 y C1 se refieren al mínimo grado de adquisición de la destreza correspondiente. Un 18% de las Comunidades Autónomas exige un nivel B1; esto refleja, según el Centro Virtual Cervantes, la especificación del nivel *Umbral* mostrando capacidad para mantener interacción, hacerse entender en variedad de situaciones y enfrentar problemas cotidianos. El grupo más numeroso (76%) y en el que se encuentra el Principado de Asturias, corresponde al nivel B2 o nivel *Avanzado* el cual supone la capacidad de argumentar eficazmente, desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social y adquisición de un nuevo grado de consciencia de la lengua. El grupo más pequeño, únicamente exigido por una comunidad, es el referente al nivel C1 también denominado

nivel *Dominio operativo eficaz*, caracterizado por un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio que permite una comunicación fluida y espontánea.

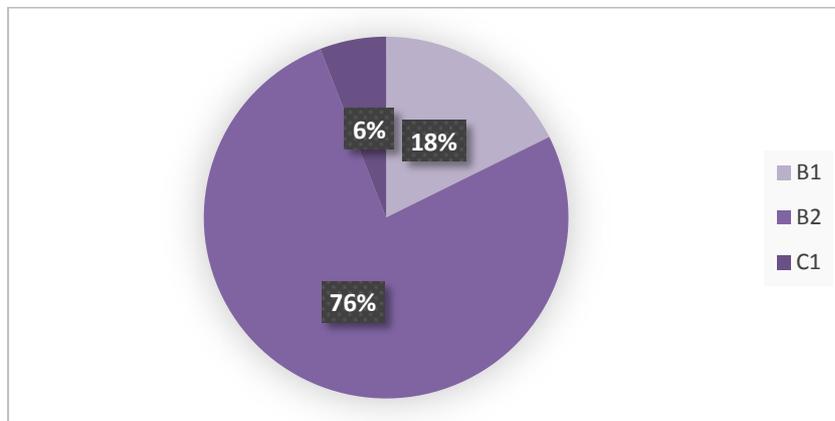


Gráfico 14. Porcentaje del nivel exigido a los docentes en el idioma extranjero

4.2 Síntesis del Capítulo 4

En este último capítulo se ha examinado la situación de la Educación Infantil dentro del territorio español; siendo actualmente la escolarización en esta etapa superior al 100% y constatándose de este modo la importancia otorgada a este periodo en España. Seguidamente, se ha realizado un análisis y comparación de las características principales de los Programas Bilingües impartidos en cada Comunidad Autónoma. A raíz de este análisis, se ha comprobado que existen comunidades que ofertan los Programas en la etapa de Educación Infantil mientras que otras lo hacen desde la etapa de Educación Primaria; siendo inferior el número de comunidades que lo ofertan en la etapa Preescolar (8 de 17 comunidades) sin haberse encontrado razones fundamentadas que justifiquen esta situación. Además, se ha comprobado que el porcentaje de centros con Programa Bilingüe en las comunidades que lo ofertan en ambas etapas es notablemente inferior al porcentaje presentado por las comunidades que únicamente lo imparten en la etapa de Educación Primaria.

5. CONCLUSIONS

In this Chapter, we will point out to the conclusions reached as a result of elaboration of this project.

In the first place, the need to know which age is the most appropriate for learning a second language was aroused together with the reasons behind this. We should justify whether the Pre-primary stage was suitable for acquiring a foreign language through a theoretical basis. At this point we can conclude:

- Pre-primary stage contributes positively to the further development of children.
- Key aspects for learning a second language happen before age 5.
- Current legislation and theoretical basis support the teaching of a foreign language at Pre-primary stage.
- Socio-political, scientific, educational, psychological and pedagogical reasons support the teaching of a second language at this stage.
- The learning of a second language will be of quality if it takes place within the critical periods, located in the Pre-primary stage.

In the second place, Bilingual Programs of eight European countries have been analysed in order to have a reference about the current situation of these programs at Pre-primary stage in Europe. Here we can highlight:

- Of the eight countries selected, three have Bilingual Programs at a Pre-primary stage implemented by the Education Ministry. Their main features have been described and compared.
- Seven countries have different styles of bilingual practice at Pre-primary which do not fall under the Education Ministry's competence.
- Some shared methodological features have been found as learning based on the game, interaction and cooperative learning, contents related to daily life, or language supported by gestures, movements.

Lastly, the current situation of the Bilingual Programs in Spain and the main differences between Spanish regions was another aspect for study. From this Chapter we extract:

- Enrolment at Pre-primary stage in Spain exceeds 100%, which confirms the importance attributed to this period.
- There are differences in the characteristics of Bilingual Programs in all communities.
- Eight of the seventeen communities offer Bilingual Programs from the Pre-primary stage. Reasons for justifying this fact haven't been found.
- The number of centres with Bilingual Programs is lower in regions with programs in both Pre-primary and Primary stages.
- Asturias is the community with the highest percentage of schools with Bilingual Section.

As a final conclusion, we can add that the importance attributed to the Pre-primary stage both in Europe and in Spain, the theoretical basis which supports the learning of a second language at this period and the Bilingual Programs and Good Practices developed in different places justify the implementation of these programs from the Pre-primary stage, especially in Asturias where it is absent.

Nevertheless, the main foundation of this project only will be completely achieved through on-site research in schools and a carefully designed proposal to get data.

6. LIMITACIONES Y OTRAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN

La elaboración de este proyecto ha supuesto un aprendizaje enriquecedor en varios sentidos; tanto a nivel teórico como práctico dentro del campo de la enseñanza bilingüe en el ámbito de la Educación Infantil, así como los conocimientos que se adquieren de la propia realización de trabajos de este tipo.

Sin embargo, es no es menos cierto que han existido algunas limitaciones en su desarrollo. La primera de ellas, derivada de la naturaleza del Trabajo Fin de Máster, ha sido la escasez de tiempo para su elaboración, ya que la realización de esta investigación requiere, además de una extensa maduración, mayor duración para localizar fuentes de información contrastadas y actualizadas. En este sentido, se encuentra la segunda limitación del proyecto, resultante de la falta de información e investigaciones sobre el ámbito bilingüe en Educación Infantil. La gran mayoría de estudios de este tipo (teóricos y prácticos) se centran en la etapa de Educación Primaria y posteriores, existiendo pocos datos acerca de su tratamiento en la etapa en la que se centra el proyecto.

Si bien estas limitaciones no han sido muchas, sí han resultado relevantes para la ejecución del trabajo.

Una vez finalizado el proyecto, surgen a raíz de él nuevas líneas para la realización de futuras investigaciones. Estas posibles líneas se basan y parten de la información obtenida en el proyecto. Una opción podría basarse en estudiar si los países Europeos o Comunidades Autónomas con Secciones Bilingües en Educación Infantil muestran posteriormente una mayor competencia en lengua extranjera.

Por otro lado, sería interesante elaborar, a partir de los puntos comunes de las Buenas Prácticas, una propuesta de actuación para Educación Infantil que sirva como base teórico-práctica para diseñar Secciones Bilingües en este periodo educativo.

Estas son algunas de las potenciales líneas de investigación, aunque los estudios por realizar en este campo son aún incalculables.

7. REFERENCIAS

LEGISLACIÓN:

- Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.
- Decreto 85/2008 de 3 de Septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil para el Principado de Asturias.
- Instrucciones de 31 de Agosto de 2010, sobre la organización y funcionamiento de la Enseñanza Bilingüe para el curso 2010-2011 en la Junta de Andalucía.
- Instrucciones de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa relativas al funcionamiento de las Secciones Bilingües y las Secciones Específicas Bilingües en Castilla La Mancha para el curso 2013/2014.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- Orden de 18 de abril de 2007 por la que se crea e regula la convocatoria del Plan de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitario.
- Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Orden de 07-02-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el Programa de Secciones Europeas en centros públicos de educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.
- Orden de 10 de mayo de 2012 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües para el curso 2012/2013, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas obligatorias en Extremadura.
- Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/14.

- Orden de 15 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se autoriza la continuación de programas de bilingüismo en lenguas extranjeras y se convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para solicitar la autorización para impartir una modalidad de bilingüismo a partir del curso 2013-14.
- Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros.
- Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües para la Junta de Andalucía.
- Orden de 30 de Junio de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se establecen los requisitos básicos, criterios y procedimientos para aplicar en los centros educativos un programa de educación bilingüe enriquecido por la incorporación precoz de una lengua extranjera, como lengua vehicular, desde el primer ciclo de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.
- Orden EDU/6/2006, de 4 de Enero, por la que se regula la creación de Secciones Bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
- Orden Foral 110/2011, de 12 de julio, del Consejero de Educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra.
- Orden Foral 139/2009, de 18 de agosto, del Consejero de Educación, por la que se establecen los requisitos lingüísticos necesarios para impartir las enseñanzas en lengua inglesa en los programas plurilingües que promueve el Departamento de Educación en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Navarra.
- Ordre de 17 de juny de 2009, de la consellera d'Educació i Cultura per la qual es regula l'organització i el funcionament del programa de Seccions Europees en els centres educatius, sostinguts amb fons públics, que imparteixen ensenyaments

d'educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional a les Illes Balears.

- Resolució EDC/1329/2005, de 25 d'abril, de convocatòria de concurs públic per a la selecció de projectes de centres docents, d'educació infantil i primària i d'educació— secundària de Catalunya, de titularitat del Departament d'Educació, per participar en un pla experimental de llengües estrangeres.
- Resolución de 13 de Junio de 2012, por la que se convoca el procedimiento para la selección de Centros Públicos y/o Concertados de niveles anteriores a la Universidad que deseen desarrollar, de forma transitoria, Proyectos de Innovación Lingüística en Centros, Modalidad A, durante el curso 2012-2013 en La Rioja.
- Resolución de 16 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se hace pública la autorización de la nueva relación de secciones bilingües en el curso 2013/14 en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria, reguladas por la Orden de 12 de mayo de 2011.
- Resolución de 17 de mayo de 2013, por la se convoca a los centros concertados que imparten Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria a participar en la implantación de programas de educación bilingüe inglés-español en el curso 2013-2014.
- Resolución de 19 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010.
- Resolución de 23 de julio de 2010, de la dirección general de ordenación e innovación educativa, por la que se establece la relación definitiva de centros autorizados para impartir en el curso 2010-2011 la modalidad de Aprendizaje Integrado de Lengua Inglesa y Contenidos de otras áreas o materias en Canarias.
- Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- RESOLUCIÓN de 30 julio de 2008, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes y de la Dirección General de Personal, por la que se establecen los

requisitos básicos, criterios y procedimientos para aplicar en los centros educativos un programa de educación plurilingüe que permita fomentar una primera aproximación a la lengua inglesa en el segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Valenciana.

- Resolución de 5 de junio de 2013 de la Viceconsejera de Educación por la que se convoca Proyectos de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe Curso 2013-2014 para los centros públicos de Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria y deseen continuar en la experiencia.
- Resolución de la dirección general de ordenación, innovación y promoción educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Lengua Inglesa y Contenidos de otras áreas o materias, en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2012-2013.

BIBLIOGRAFÍA:

- Berlinski, S., Galiani, S. & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1), 219-234.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carrière, J. C. & Bonitzer, P. (1991). *Práctica del guión cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures (Estructuras sintácticas)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Comisión Europea (2006) Estudio Eurydice. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Estrasburgo: Anaya.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Cuevas, P. G. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101.

- De Miguel, M. (1988). *Pre escolarización y rendimiento académico: un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la E.G.B.* Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes.* Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Embajada de Estonia en Madrid (2012, 29 de Noviembre). *El paisaje de la educación Estonia.* Recuperado el 08 de Febrero de 2014, de: <http://www.estemb.es/estonia/educacion>
- European Commission (2004/05) Eurydice Report. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* Brusels: European Commision.
- European Commission (2011). *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Book.* Brusels: European Commision.
- European Commission (2011): *Examples of Good Practice.* Brusels: European Commision.
- Eurypedia (2013). *European Encyclopedia on National Education Systems.* Recuperado el 12 de Abril de 2014, de: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
- FETE-UGT (2013). *Sistemas Educativos Europeos. Resúmenes y Estructuras.* Madrid: Gabinete Técnico de FETE-UGT.
- Gómez, J. A. (2006, 24 de Abril). *Supervisión y Control del Sistema y de los Centros Educativos en distintos Países de Europa.* Recuperado el 14 de Abril de 2014, de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=65
- Instituto Nacional de Estadística de España (2012) *Producto Interior Bruto de España 2012.* Recuperado el 12 de Noviembre de 2013, de: <http://www.datosmacro.com/pib/espana>
- Instituto Nacional de Estadística de España (2012). *Encuesta de Población Activa de España 2012.* Recuperado el 12 de Noviembre de 2013, de: <http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana>

- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil* (pp. 101-120). Ediciones Pirámide.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de educación*, (343), 187-188.
- López, I.; Martín, S. & Borrega, P. (2004). *La enseñanza del inglés en el 2º ciclo de Educación Infantil*. Recuperado el 28 de Octubre de 2013, de: <http://cpsanandres.juntaextremadura.net/proyectos/Enjoying/Documentos/5.pdf>.
- Madrid, D. (2001): *Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España*, en Gómez-Caminero, R. (coord.): *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 11-46.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne.
- Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U., & Koivisto, T. (1998). *Language teacher training and bilingual education in Finland*. Finland: European Language Council national report.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Sistema Estatal de Indicadores de Educación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Descripción del Sistema Educativo Francés*. Recuperado el 28 de Enero de 2014, de: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/valbonne/es/quienessomos/presentacion.shtml>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Sistemas Educativos*. Recuperado el 16 de Enero de 2014, de: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASeccionFront.do?id=132>
- Monfort, M. & Juárez, A. (1990): *El niño que habla*. Madrid: Cepe.
- OCDE Education GPS (2013). *Early childhood education and care*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2013, de: <http://gpseducation.oecd.org/>

- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall. Citado por Jiménez (2010).
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1973). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Revista Infancia (n.f). *Infancia viaja a Tallin (Estonia)*. Recuperado el 17 de Febrero de 2014, de:
<http://www.revistainfancia.org/manoli/actividades/viaje%20a%20estonia.htm>
- Rodríguez, M.T. (2003). *Apuntes para una educación lingüística e intercultural en la etapa de Educación Infantil*, en Huete, C. & Morales, V (coord.) *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Sánchez, E. L.(2011). Estudio sobre la Educación Infantil en la Unión Europea. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 14*.
- Siguán, M. (1984). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona: Edicions Univers.
- Stern, H. (1967). *Foreign Languages in Primary Education; The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*. London: Oxford University Press.
- UNESCO (2011) CINE 2011. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Vila, I. (1983). *Del gesto a la palabra*, en Palacios, J.; Carretero, M. (eds.): *Psicología evolutiva*, vol. II. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- Watson, J. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

8. ANEXOS

Anexo 1: Tabla 1. Principales características de los Programas Bilingües en las Comunidades Autónomas españolas.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN ANDALUCÍA	
Nivel	Infantil, Primaria.
Nº Horas	-Una y media semanal para Infantil. (Presencia del tutor y del especialista). -Mínimo tres semanales para el primer ciclo de Primaria. -Mínimo cuatro semanales para el segundo y tercer ciclo de Primaria.
Materias	Al menos Conocimiento del Medio y otra área más.
Posibles idiomas	Inglés, francés o alemán.
Capacitación profesorado	Nivel B2 o especialista en lengua extranjera.
Nº Centros	Un total de 993 centros. 16,92% del total de centros. (Estos datos incluyen centros de educación secundaria).
Año de implantación	-1998 (experimental) -2005-2006 de modo expansivo.
Ratio	Sin especificar.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN ARAGÓN	
Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA).	
Nivel	Infantil, Primaria.
Nº Horas	-Modalidad A (dos áreas): mínimo del 30% del horario para Infantil y Primaria (puede ampliarse en Primaria). -Modalidad B (un área): mínimo del 20% del horario para Infantil y Primaria (puede ampliarse en Primaria).
Materias	Una o dos, a elegir por el centro, según la modalidad.
Posibles idiomas	Inglés, francés o alemán.
Capacitación profesorado	-En Educación Infantil maestros especialistas en Educación Infantil con competencias de un nivel B2 en la lengua extranjera o apoyados por maestros especialistas en L.E. -En Educación Primaria maestros especialistas de Educación Primaria, de Educación Musical y de Educación Física con competencias de un nivel B2 en la lengua extranjera o por maestros especialistas en la lengua extranjera.
Nº Centros	-57 centros de Infantil y Primaria. 7,21% del total de centros.
Año de implantación	1999-2000
Ratio	Se dirige a todo el alumnado en Infantil y Primaria de manera obligatoria. Mínimo 15 alumnos para Secundaria (voluntario).
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN ASTURIAS	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	-Mínimo dos sesiones semanales para Primaria, procurando la distribución de manera que tengan contacto diario con la lengua extranjera.
Materias	Dos materias no lingüísticas a elegir por el centro
Posibles idiomas	Inglés (si bien podrá autorizarse otra lengua de forma excepcional). (En secundaria inglés y francés).
Capacitación profesorado	-Con destino definitivo. A veces se incumple este requisito, puede ser personal interino. -Nivel B2 o superior en el idioma extranjero para el profesorado no especialista.
Nº Centros	-145 centros de Primaria. 59.67% del total de centros.
Año de implantación	2004-2005
Ratio	Entre 15 y 25 alumnos por grupo. En función de las características particulares la Consejería puede autorizar un número mayor o menor.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN BALEARES	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	Al menos una hora semanal.
Materias	Materias no lingüísticas a elegir por el centro.
Posibles idiomas	Cualquier lengua (Inglés, francés, alemán...)
Capacitación profesorado	Magisterio, especialista en lengua extranjera. -Filología inglesa. -Nivel B2 en el idioma extranjero. (Al menos una de ellas)
Nº Centros	-123 centros de Primaria. 57,47% del total de centros.
Año de implantación	2004-2005
Ratio	No hay mínimo en Primaria. (Mínimo 15 alumnos para Secundaria).
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN CANARIAS	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	Dos horas semanales.
Materias	Conocimiento del Medio y educación artística.
Posibles idiomas	Inglés, francés o alemán.
Capacitación profesorado	Maestro de lengua extranjera o nivel B2 de inglés.
Nº Centros	-169 centros de Primaria. 27,39% del total de centros. (Datos del curso 2010-2011).
Año de implantación	2002-2003
Ratio	Mínimo 20 alumnos.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN CANTABRIA	
Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (PEB).	
Nivel	Infantil, Primaria.
Nº Horas	-Dos semanales para Infantil y primer y segundo ciclo de Primaria. -Tres semanales para el tercer ciclo de Primaria.
Materias	-Contenidos de una o dos áreas del currículo para Infantil. -Conocimiento del Medio para Primaria, y otra área que no sea lengua castellana, matemáticas ni segunda lengua extranjera.
Posibles idiomas	Inglés, francés o alemán.
Capacitación profesorado	-Nivel B2 en el idioma extranjero. -Comprometerse a realizar actividades de formación.
Nº Centros	-22 centros de Infantil y Primaria. 7,56% del total de centros.
Año de implantación	-2002-2003 (primer programa) -2006-2007 (PEB)
Ratio	Sin especificar.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	Mínimo dos y máximo tres, nunca superar el 50% del horario.
Materias	Mínimo dos materias no lingüísticas y máximo tres.
Capacitación profesorado	Nivel B2 en el idioma extranjero.
Posibles idiomas	Inglés, francés, alemán, italiano o portugués. (Sólo hay secciones bilingües de inglés, francés y alemán).

Nº Centros	-330 centros de Primaria. 49,18% del total de centros.
Año de implantación	-2001-2002 (Primeras instrucciones) -2006-2007
Ratio	La establecida con carácter general.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN CASTILLA LA MANCHA	
Nivel	Infantil, Primaria.
Nº Horas	-Setenta minutos semanales para Educación Infantil. -Al menos el 50% del horario semanal para Primaria.
Materias	-Contenidos globalizados para Infantil. -Dos materias, excepto lengua castellana y religión para Primaria.
Posibles idiomas	Inglés, francés o italiano.
Capacitación profesorado	-Con destino definitivo en el centro. -Nivel B2 en lengua extranjera para todos los niveles.
Nº Centros	-Un total de 326 centros. 17,88% del total de centros. (Estos datos incluyen los centros de Secundaria).
Año de implantación	-2002-2003 (francés) -2004-2005
Ratio	La establecida con carácter general.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN CATALUÑA Pla experimental de llengües estrangeres (PELE)	
Nivel	Infantil (a partir de 4 años), Primaria.
Nº Horas	-Dos semanales para Infantil. -Dos semanales para el primer ciclo de Primaria. -Entre tres y cuatro semanales para el segundo y tercer ciclo de Primaria.
Materias	-Materias no lingüísticas.
Posibles idiomas	Inglés, alemán, francés o italiano.
Capacitación profesorado	-Con destino definitivo. -Nivel B2 en el idioma extranjero.
Nº Centros	-1002 centros de Infantil y Primaria (datos 2010-2011). 23,07% del total de centros.
Año de implantación	2005-2006
Ratio	Sin especificar.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	
Nivel	Infantil (a partir de 4 años), Primaria.
Nº Horas	-Entre una y una media semanal para Infantil en sesiones de 30 minutos. -Una y media en áreas no lingüísticas para el primer ciclo de Primaria. -30 minutos para áreas no lingüísticas (de las 2h 30' de lengua extranjera) para el segundo ciclo de Primaria. -Una hora para áreas no lingüísticas (de las 4h de lengua extranjera) para el tercer ciclo de Primaria.
Materias	Materias no lingüísticas. (Conocimiento de Medio se da obligatoriamente en valenciano).
Posibles idiomas	Inglés o francés.
Capacitación profesorado	-Con destino definitivo. -Maestro especialista o habilitado en lengua extranjera (B1).
Nº Centros	-252 centros de Infantil y Primaria. 11,11% del total de centros.
Año de implantación	-1998-1999 (Primaria) -2008-2009 (Infantil)
Ratio	Sin especificar.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN EXTREMADURA	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	Dos horas semanales
Materias	Al menos dos áreas, una de ellas Conocimiento del Medio.
Posibles idiomas	Inglés
Capacitación profesorado	Con destino definitivo en el centro. -Licenciatura en filología inglesa. -Licenciatura en traducción e interpretación. -Nivel B2 en el idioma extranjero. (Al menos uno de ellos)
Nº Centros	-123 centros de Primaria. 30,37% del total de centros. (datos curso 2012-2013)
Año de implantación	2004-2005
Ratio	Al menos un grupo de alumnos en el nivel, cuyo ratio será el establecido con carácter general para la etapa.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN GALICIA	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	-Dos semanales para Primaria.
Materias	Mínimo dos materias no lingüísticas y máximo tres.
Posibles idiomas	Inglés, francés, portugués o alemán. (Currículum en gallego o castellano)
Capacitación profesorado	-Con destino definitivo. -Nivel B1 en el idioma extranjero.
Nº Centros	-132 centros de Primaria. 18,93% del total de centros.
Año de implantación	-1999-2000 (experimental) -2002-2003
Ratio	Mínimo 12 alumnos.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN LA RIOJA Proyecto de Innovación Lingüística en Centros (PILC)	
Nivel	Infantil, Primaria.
Nº Horas	-No superar el 50% del horario.
Materias	Mínimo dos materias no lingüísticas,
Posibles idiomas	Inglés o francés.
Capacitación profesorado	-Con destino definitivo. -Maestro especialista o nivel B1 en el idioma extranjero.
Nº Centros	-55 centros de Infantil y Primaria. 37,41% del total de centros.
Año de implantación	2008-2009
Ratio	La establecida con carácter general.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN MADRID	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	-Cuatro/cuatro y media semanales para el primer ciclo de Primaria. -Cuatro y media semanales para el segundo ciclo de Primaria. -Cuatro y media para el quinto curso de Primaria. -Cinco y media para el sexto curso de Primaria.
Materias	-En primaria el área de Conocimiento del medio es obligatoria en todos los niveles. Además, se impartirá alguna o algunas de las siguientes áreas: Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (quinto curso).
Posibles idiomas	Inglés.

Capacitación profesorado	Habilitación de la Consejería o nivel B2 en el idioma extranjero.
Nº Centros	-316 centros de Primaria. 40,72% del total de centros.
Año de implantación	2004-2005 en Primaria, continuando en 2010-2011 en Secundaria.
Ratio	Sin especificar.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN MURCIA	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	-1/4 del horario semanal (incluida la materia de lengua extranjera).
Materias	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y/o Educación Física.
Posibles idiomas	Inglés. (En Secundaria inglés, francés o alemán)
Capacitación profesorado	Con destino definitivo. -Magisterio, especialista en lengua extranjera. -Filología inglesa. -Nivel B2 en el idioma extranjero. (Al menos una de ellas)
Nº Centros	-112 centros de Primaria. 28,64% del total de centros.
Año de implantación	-2000-2001 para Secundaria. -2009-2010 para Primaria.
Ratio	No hay mínimo de alumnos.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN NAVARRA	
Nivel	Infantil, Primaria.
Nº Horas	-Cinco semanales para Infantil. -Seis para el primer ciclo de Primaria. -Ocho para el segundo y tercer ciclo de Primaria.
Materias	-En Infantil contenidos de todas las áreas. -En Primaria conocimiento del medio, matemáticas y educación artística.
Posibles idiomas	Inglés.
Capacitación profesorado	-Licenciatura en filología inglesa. -Licenciatura en traducción e interpretación. -Nivel C1 en el idioma extranjero. (Al menos uno de ellos)
Nº Centros	-37 de Infantil y 20 de Primaria. 15,32% del total de centros.
Año de implantación	2006-2007 (experimental francés) 2011-2012
Ratio	Mínimo 15 alumnos.
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA BILINGÜE EN EL PAÍS VASCO Proyectos de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe (MET)	
Nivel	Primaria.
Nº Horas	-Cinco semanales para Primaria (incluye las horas de lengua extranjera)
Materias	-Materias no lingüísticas a determinar por el centro, según disponibilidad del profesorado.
Posibles idiomas	Inglés, francés o alemán.
Capacitación profesorado	-Con destino definitivo. -Nivel B2 en la lengua extranjera.
Nº Centros	-31 centros de Primaria. 9,42% del total de centros.
Año de implantación	2011-2012
Ratio	Sin especificar, pero tiene carácter voluntario tanto para familias como para profesorado.