



# ***BiMo's Policy Recommendation Book***

---

## ***Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo***



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



BILINGUALISM IN  
MONOLINGUAL CONTEXTS

# BiMo's Policy Recommendation Book



BILINGUALISM IN  
MONOLINGUAL CONTEXTS

# BiMo's Policy Recommendation Book

BiMo's Policy Recommendation Book/Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



The publication is based upon work from BiMo Erasmus+ project (reference number: 2020-1-ES01-KA201-081917), supported by the European Commission.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



### To cite this publication

Senra-Silva, I., D. Ardura, R. Chacón-Beltrán et al. (2023). BiMo's Policy Recommendation Book/Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo. <http://doi.org/10.5944/kS0584j1>

### Contributors

Senra-Silva, Inmaculada

Ardura, Diego

Chacón-Beltrán, Rubén

Barbacci, Silvana

Cercadillo López de Medrano, Mónica

Colibaba, Cintia

Colibaba, Stefan

De Rita, Giovanni

Fernández Ruiz, Darío

Gatti, Renato

Gheorghiu, Elza

Grèsius, Gediminas

Gutiérrez Martínez, Alba

Ionel, Andreea

Mena López, Patricia

Ranalli, Loris

Rodríguez Cosío, Miguel

Valzani, Alessia

Vidal Vargas, José María

This BiMo's Policy Recommendation Book is a publication presenting the information gathered in the course of the BiMo (Bilingualism in Monolingual Contexts) Erasmus+ project (2020-1-ES01-KA201-081917) by means of questionnaires and interviews designed in order to survey different bilingual secondary school stakeholders. It contains reflections from all participants involved in bilingual communities (teachers, parents, school managers and school boards). The book is addressed to those stakeholders interested in implementing bilingual programmes. Its aim is to break the tendency amongst authorities and policy makers to make decisions about bilingual programmes without taking into consideration both academic experts and real beneficiaries of their political decisions.

The book is organized in 5 chapters:

1. Introduction to bilingualism and bilingual education.
2. Parents facing bilingualism and bilingual education.
3. Teachers and school boards facing bilingualism and bilingual education.
4. What can we learn from bilingual experiences?
5. How can bilingual education be improved in monolingual contexts? The case of Spain and Italy.

In today's society, the learning and mastery of a foreign language is recognized as a necessary and indispensable skill. New generations in particular are bound to function in social and professional environments where linguistic competence in more than one modern language is of paramount importance. Therefore, the mastery of an international language will be decisive in their lives. Although public administrators, schools and families have made considerable efforts to promote the learning of foreign languages, there is often a certain lack of coordination between the different stakeholders involved.

The BiMo project delves into the situation by first trying to identify the needs of the main stakeholders taking part in bilingual programmes. One of the groups that undoubtedly plays a prominent role in this issue of learning a foreign language and that, however, is often left out of decision-making circles and overlooked in academic research aimed at assessing the efficiency of bilingual education programmes are families of children enrolled in bilingual schools, be they public or private. Parents must constantly make decisions regarding the education of their children (the age to start learning a second language, how to do it, what educational institution to choose, etc.) and it is not always an informed decision as parents may not know in advance what it really means to join a bilingual education programme. This situation is particularly serious in traditionally monolingual societies where parents are liable to make uninformed decisions about the education of their children due to their limited experiences with bilingualism/multilingualism in any of its aspects. Therefore, their assumptions are often based on mere impressions and partial information they got from their immediate social environment or the media.

The objective of the BiMo project was to gain insights into the views, impressions and needs of the parents in monolingual societies where bilingual programmes are run and to establish synergies with societies having greater experience in everyday bilingualism and bilingual education programmes in a foreign language. Thus, this project helped set in motion several lines of action that led to the transfer of information and sharing of experiences between

traditionally monolingual contexts where the effectiveness of bilingual programmes has begun to be questioned.

The information gathered throughout this project can contribute to the development of competencies that would enable secondary school management teams, bilingual programme coordinators, and content subject teachers to inform and guide parents who are thinking of enrolling their children in bilingual schools and also during the years the kids are studying in that programme.

BiMo has looked into solutions for the current issues monolingual contexts such as Spain and Italy might face when it comes to bilingual education. It is mandatory for educational authorities to listen to the professionals working in bilingual programmes to obtain insights into and knowledge of how bilingual programmes function on a daily basis with a view to finding ways to improve it.

This book is the result of the joined effort and work of six of the BiMo project partners, namely UNED (project coordinator) (Spain), IES Juan Sebastián Elcano (Spain), IES Marqués de Santillana (Spain), ISIS Leonardo Da Vinci (Italy), Kauno Jono ir Petro Vileišių mokykla (Lithuania) and EuroEd (Romania).

# Contents

<b>1. INTRODUCTION TO BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION</b> .....	10
1. What is bilingualism? .....	11
1.1. Early bilingualism (in childhood) .....	13
1.2. Late bilingualism (after childhood).....	13
1.3. Bilingualism and cognition.....	14
2. Some nuances about bilingual education .....	15
3. Recent history of bilingual education .....	16
3.1. The canadian experience.....	16
3.2. Language policy and planning in the European union .....	18
References.....	20
<b>2. PARENTS FACING BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION</b> .....	21
1. Introduction.....	22
2. Parents' views on bilingual education across countries: research-based information from the BiMo project .....	22
2.1. Parents' attitudes towards bilingual education across countries.....	23
2.2. Parents' perceptions about the impact of bilingual education in content and language learning.....	24
2.3. Parents' perceptions about teachers and classroom methodology.....	26
2.4. Parents' thoughts on their interaction with schools regarding bilingual education.....	28
2.5. Parents' decision to go for bilingual education .....	29
3. Some experts' views on bilingualism and bilingual education .....	31
4. Conclusions.....	33
References.....	33
<b>3. TEACHERS AND SCHOOL BOARDS FACING BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION</b> .....	34
1. Introduction.....	35
2. Teachers' views of bilingual education across countries: research-based information from the BiMo project.....	35
2.1. Teachers' attitudes towards bilingual education.....	35
2.2. Teachers' perceptions of their professional competence for bilingual education.	37
2.3. Teachers' job satisfaction.....	39
2.4. Teachers' perceptions of their students' competence and achievement in the bilingual classroom .....	40
3. School managers' views of bilingual education across countries: research-based information from the BiMo project.....	43

3.1. School managers' attitudes towards bilingual education .....	43
3.2. School managers' perceptions of the teachers' professional competence for bi-lingual education.....	45
3.3. School managers' perceptions of the impact of bilingual education on learners ....	47
3.4. School managers' reflections on responsibility for the success of bilingual edu- cation .....	48
4. Some experts' views on bilingualism and bilingual education .....	50
5. Conclusions .....	52
References .....	52
<b>4. WHAT CAN WE LEARN FROM BILINGUAL EXPERIENCES?.....</b>	<b>53</b>
1. Romania.....	54
1.1. Sociolinguistic description of Romania from a geographical and social point of view: official languages, languages spoken and minority languages .....	54
1.2. Description of the education system with particular attention to language learning.....	57
1.2.1. Foreign language teaching in Romania: The structure of the Roma- nian education system.....	57
1.3. Parents' and students' attitudes towards foreign languages, foreign language learning, bilingualism and bilingual education.....	60
1.4. Reflecting on the teachers' own perceptions on bilingualism and bilingual ed- ucation in Romania in the near future.....	63
1.5. Some advice based on the Romanian experience .....	65
2. Lithuania.....	67
2.1. Sociolinguistic description of Lithuania from a geographical and social point of view: official language, languages spoken and minority languages.....	67
2.2. Description of the education system with particular attention to language learning.....	69
2.2.1. Primary, Basic and Upper Secondary Education in Lithuania.....	70
2.2.2. Content and language integrated learning in Lithuania .....	71
2.3. Parents' and students' attitudes towards foreign languages, foreign language learning, bilingualism and bilingual education.....	72
2.4. Reflecting on the teachers' own perceptions on bilingualism and bilingual ed- ucation in Lithuania in the near future.....	75
2.5. Some advice based on the Lithuanian experience.....	77
References.....	79
<b>5. HOW CAN BILINGUAL EDUCATION BE IMPROVED IN MONOLINGUAL CONTEXTS? THE CASES OF SPAIN AND ITALY.....</b>	<b>81</b>
1. Spain.....	82
1.1. Sociolinguistic description of Spain from a geographical and social point of view: official, co-official and minority languages .....	82



1.2. Description of the educational system with particular attention to language learning.....	84
1.2.1. Bilingual programmes in Andalusia (Southern Spain).....	85
1.2.2. Bilingual programmes in Cantabria (Northern Spain).....	86
1.3. Attitudes of families and students towards the teaching and learning of foreign languages and bilingual education.....	89
1.4. Perceptions of teachers regarding bilingualism and bilingual teaching in Spain in the near future.....	91
1.5. What should be improved or changed in bilingual education? .....	93
2. Italy.....	95
2.1. Sociolinguistic description of Italy from a geographical and social point of view: official and minority languages.....	95
2.1.1. Italian – The birth of a common language.....	95
2.1.2. From Italian and its dialects to foreign languages.....	96
2.2. Description of the education system with particular attention to language learning.....	98
2.2.1. The educational system in Italy.....	98
2.2.2. Language teaching in the Italian school system.....	99
2.3. CLIL in the Italian school system.....	101
2.4. Parents' and students' attitudes towards foreign languages and bilingual education.....	102
2.4.1. Introduction.....	102
2.4.2. Language teaching methods in the Italian school system.....	102
2.4.3. CLIL and debate.....	103
2.4.4. CLIL and flipped classroom.....	103
2.4.5. CLIL and Disciplinary learning spaces.....	103
2.4.6. Response from families and students.....	104
2.4.7. Effectiveness of CLIL in content learning.....	104
2.4.8. Effectiveness of CLIL in language learning.....	105
2.4.9. Perception of the added value of the CLIL approach by students' families.....	105
2.5. Reflecting on teachers' own perceptions of bilingualism and bilingual education in Italy in the near future.....	105
2.5.1. Teachers' perceptions about students' awareness of the importance of bilingualism and bilingual education.....	106
2.5.2. Teachers' perceptions about parents' awareness of the importance of bilingualism and bilingual education.....	106
2.5.3. Teachers' perceptions about headmasters' and institution's awareness of the importance of bilingualism and bilingual education.....	107
2.5.4. Final conclusion.....	107
2.6. What should be improved or changed in bilingual education?.....	107
References.....	108

# 1

# INTRODUCTION TO BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION

Rubén Chacón-Beltrán, Inmaculada Senra-Silva  
and Diego Ardura  
UNED  
Madrid, Spain

## ABSTRACT

*This introductory chapter starts with an attempt to define bilingualism, given that it is a broad and difficult concept to cover due to the repercussions it may have depending on the perspectives from which it is defined. Thus, at the beginning of this chapter the reader is introduced to the particularities and nuances surrounding bilingualism. Then two determining criteria in the definition and classification of bilingualism which are related to age, i.e., early and late bilingualism, are described. Then, the first section ends with a discussion of the link between bilingualism and an aspect that is intrinsic to it, namely cognition.*

*The second part of this chapter discusses some issues related to bilingual education, as an element inevitably connected to bilingualism and its development. Some advantages of bilingual education are analysed here regardless of the context, and some possible drawbacks which have been pointed out in the literature are outlined. The advantages of bilingualism certainly outweigh its possible disadvantages as bilingual education can afford individuals the ability to function in a globalized world where proficiency in several languages is an exceptional advantage.*

*This chapter ends with a presentation and discussion of some data against the backdrop of recent experiences in the implementation of bilingual education as a mechanism for the development of social bilingualism. Special attention is paid to the Canadian experience which was launched more than 50 years ago and at the time was very innovative as well as rigorous. Then, we proceed to analyse language policy and planning in the European Union which is the context that directly concerns us in this research and innovation project. The guidelines developed by the European Union to make language policies become a mechanism for social integration and inter-cultural communication on a continent made up of very diverse societies and with considerable linguistic wealth are outlined here.*

## **1. What is bilingualism?**

Around 7,000 languages are used in the world, and despite the existence of some monolingual societies, the number of speakers who know and use more than one language for everyday communication easily exceeds the number of monolingual speakers. In many parts of the world, more than one language is used on a regular basis due to factors which might be social and socioeconomic, including migration, intermarriage, etc. Today bilingualism is not limited only to countries or geographical areas which have traditionally been considered to be predominantly bilingual, including countries such as Canada or Switzerland, but is present in all parts of the world in one way or another. Thus, the use of one language in family settings and another at work is not at all unusual in many places. What is more, the second language might not always have been learned in formal contexts but could have been acquired through natural exposure and, as a consequence of this, the use of either language can be unconscious on the part of the individual, depending on the situation or the interlocutor.

The definition of what “being bilingual” implies is not simple, since there can be many degrees of bilingualism based on factors such as competence, fluency and frequency of use of both languages in their respective contexts. Bilingualism can range from the ability to use a language functionally only in certain situations and with specific interlocutors, to relatively balanced proficiency in which the individual is able to communicate skilfully in a range of possible situations in both languages. In any case, it is difficult to refer to bilingualism in absolute terms. Rather, one could speak of degrees of bilingualism as something progressive.

In order to define the characteristics of bilingualism, several factors must be taken into account:

- a) How languages have been acquired, naturally through early exposure or learned through explicit instruction, perhaps in a classroom setting, as a second language, or as a foreign language. The way in which the language has been acquired or learned will determine the speaker's proficiency level which also depends on age of acquisition as well as time and intensity of exposure to the language.
- b) Skills in each of the languages may differ. It is very common to have different skills from one language to another in relation to reading or writing. Again, the way in which the languages have been acquired or learned will determine competence and fluency in each of them. In other words, someone can develop their oral skills in a language and become completely fluent through oral exposure to the language without this implying that they know how to read

or write. Although it seems obvious, it is worth reminding that one may speak a language very fluently without being literate in that language. As for receptive skills (understanding a language orally or in writing), they are always easier to acquire than productive skills (speaking or writing). Thus, it is common for someone learning a language in a classroom environment to have more difficulty speaking or writing than reading or understanding orally.

- c) Bilingual people generally prefer to use one language or another in certain contexts or for certain communicative functions. This may reveal that their proficiency and fluency in each language may be different depending on the activity being carried out (participating in everyday conversation at work, reading the newspaper or communicating in the supermarket) or it may simply be more comfortable or natural for them to do so in one language instead of the other (count, curse, dream). Most often, one language is dominant over the other, that is to say, both are not used with the same amount of comfort or in the same situations. This is not something fixed, as it can also change over time.
- d) Context also determines the use of one language or another. Thus, bilingual people can switch languages depending on (a) setting, whether they are at home, work, school, the supermarket, a bar, etc.; (b) the relationship between interlocutors, if it involves relatives, friends, neighbours, a doctor, etc.; (c) the topic of conversation, if it is a family argument, small talk about the weather, or if a friend is being congratulated. An individual can use different languages in different situations and contexts on a regular basis, for example, one at home and another at school.
- e) It is common for bilingual development in an individual to lead to bicultural or multicultural development. In other words, as two languages are spoken, attitudes, feelings and knowledge related to both cultures or languages are developed. For example, bilinguals often know how to behave or communicate appropriately in both languages even though rules of communication can be different in each language. It is also possible for bilingual development not to lead to a process of cultural adaptation, especially when the individual is immersed only in one single culture and a second language is used only for instrumental purposes.

Given the foregoing, the following reasonable doubts may arise:

- a) What level of fluency in two languages should someone achieve to be considered bilingual?
- b) Is it necessary to have a similar (balanced) command of two languages to be considered bilingual?
- c) Should a person have similar proficiency in all skills, namely speaking, listening, reading and writing, in order to be considered bilingual?

The answer to these questions is not easy, but to begin with, bilingualism should not be understood in absolute terms, one can be bilingual without having equivalent competence in both languages. Thus, we should not consider that a bilingual is the sum of two monolinguals with the same proficiency level in two languages, a bilingual is not a combination of two native speakers of the languages in his/her repertoire.

It is common, and normal, for there to be an imbalance in the use of each of the languages (balanced bilingualism in all areas of communication is something that rarely occurs because it depends on many factors related to the use given to each language). And another very important issue is that ascription to bilingualism is something personal which varies amongst individuals. Although being bilingual technically means having knowledge of two languages, ultimately it is the individuals who will operationalise the notion of bilingualism based on their skills, backgrounds and desires.

To understand the implications of bilingualism, and to break down widely held assumptions about whether to become bilingual, and how, it is necessary to understand the difference between early bilingualism, from infancy, and late bilingualism, after infancy or adolescence. A common situation of early bilingualism is bilingual parenting which involves mixed couples in which each parent speaks a different language to the child. This approach known as OPOL (One Parent One Language) enables the child to acquire both languages simultaneously (each one coming from a parent) though with different degrees of linguistic development in most situations. In other situations, it is also possible for sequential bilingualism to occur. In such situations, both parents speak the same language to the child, who may then become exposed to another language after they start school, for example. This is very common in migrant families.

### 1.1. Early bilingualism (in childhood)

Sometimes parents may think that the acquisition of two languages at the same time can be detrimental to the toddler's linguistic development. Nothing is further from reality; babies are prepared to acquire and differentiate both languages from birth. Bilingualism from early childhood is something normal and natural, and research has proved that it contributes positively to the child's sociocognitive development. Some of its benefits include the development of communication skills, ease of learning other languages, higher self-esteem, improved job opportunities, etc.

### 1.2. Late bilingualism (after childhood)

Bilingualism can also be achieved sequentially with the acquisition of a second language in adolescence or adulthood. This can take place in informal contexts – on the street, during stays in countries or settings where the target language is spoken, through exposure to television, the internet, etc. – or in formal contexts (at school, when taking language learning courses, etc). There is no single formula for becoming proficient in a second language. However, language acquisition in formal contexts often rarely includes situations that foster oral and written communication, which is actually the ultimate goal and great advantage of bilingualism. While early bilingual acquisition is completely unconscious, intentionality plays a more important role in second language acquisition when this involves adolescents or adults and takes place in formal educational settings.

A widely debated question is whether it is better to learn a language as a child or as an adult, and whether it is more productive to do it unconsciously through acquisition or in formal contexts. Which leads us to discussing the relationship between second language acquisition and age, both in terms of speed of acquisition and the achievement of certain objectives such as fluency, breadth

of vocabulary or the absence of a foreign accent. There is a theory, known as the Critical Period Hypothesis, which suggests that young children have biological and cognitive advantages for language learning that are lost with the onset of adolescence. According to proponents of this theory, the optimal age to learn a second language is between 3 and 7 years old. Even though more cognitively mature individuals should have better language learning skills since they have superior cognitive and intellectual abilities that should enable them to face a task as complex as learning another language, adults often experience difficulties of various kinds when learning a second language. Nevertheless, some studies have shown that success in acquiring a language at an early age mainly applies to specific aspects or skills such as the acquisition of phonology (and the absence of a marked foreign accent). Therefore, a younger age is not so decisive in the acquisition of other skills which can be relatively easier if the learner is already literate in their first language.

In general, there are more favourable periods to achieve a good command of the foreign language, such as childhood and secondary education. In the case of adults, achieving bilingual competence will depend on exposure, attitude, motivation and personal skills.

### 1.3. Bilingualism and cognition

In the past, there has been a tendency to discourage parents from bilingual upbringing on the grounds that this would put extra effort on the child and a load on his brain that could lead to confusion, slow down the process of learning the main language, create identity issues, etc. If we take into account that more than half of the world's population is bilingual, these fears cannot be supported and have never been scientifically proven. The child's brain is trained to learn two or more languages, simultaneously or sequentially, from early infancy. It is normal that the language learning process, as well as the speed at which languages are acquired, should be different depending on a series of intrinsic and extrinsic factors. Undoubtedly, differentiating elements will emerge, such as patterns of code switching and mixing, but nothing that millions of humans have not done before. Such differences which are perfectly expected are actually a natural consequence of the language enrichment processes experienced amongst bi/multilinguals. In formal educational contexts, there are no reasons to think that a child or an adolescent will assimilate better or worse the contents of subjects taught in English or any other foreign language, so long as their language proficiency and cognitive abilities match the contents they are being taught.

There are many theories that analyse bilingualism in relation to educational curricula by, for example, correlating competence in a second language with the achievement of curricular objectives. Other theories differentiate between the kind of language needed for everyday communication and academic language needed for communication in the classroom. In any case, there seems to be a consensus that the development of oral competence is prior to the development of literacy which is needed for academic success. And, with the right amount of support along with the use of scaffolding strategies when teaching language and content, students can make strides in their linguistic and intellectual development without difficulty.

Regarding the representation of languages in the brain, there have been studies exploring the brain activity of monolingual and bilingual people, by for instance comparing the density of the gray matter amongst individuals who (a) are monolingual, (b) are bilingual from an early age, and (c)

are bilingual from a late age. Despite the number of studies conducted and approaches taken to correlate language and the brain, no conclusive results have been reached regarding the brain organization of languages in bilingual people. The most recent advances in neuroimaging will help to understand the multilingual brain, as longitudinal studies that correlate neuronal images with behavioural information, in this case linguistic competence, through complex statistical models are already being carried out.

On the other hand, some recent studies from the perspective of neurology suggest that the type of brain activity observed in bilinguals can slow down the decline of cognitive functions in old age and specifically delay the development of diseases such as dementia and Alzheimer's.

## **2. Some nuances about bilingual education**

Bilingual education implies a series of political, economic, social, cultural and pedagogical moves and decisions. That is exactly why bilingual education comes as a result of the implementation and application of a specific language policy in the classroom. Language policies are also concerned with planning the development and preservation of languages at national or regional levels with, for example, the aim of protecting languages against foreign influence or extinction and integrating minority groups to promote intercultural understanding. Another objective that bilingual education tries to achieve is linguistic development in a second or third language, which can be foreign languages, with the purpose of fostering international and intercultural relations, improving job opportunities and enriching the economy and openness of any given society. In short, the promotion of languages and their use is always backed by incentives and language policies whose target might be a native or foreign language. This makes decision-makers and educational stakeholders key players for the development of societies, cultures and personal identities. A move towards the implementation of bilingual education can contribute to issues as diverse as understanding between linguistic minorities, a country's economy, or training for its future professionals. Decision-making of this type, or its absence, can lead to the extinction of any given language, the preponderance of one language over another, or the development of bilingual and bicultural societies.

In recent years, it seems there has been a new tendency to consider bilingual education as very beneficial for all. This is not only due to current trends in favour of cultural diversity and minority languages, but also thanks to the process of globalization which has made people, especially younger generations, become more aware of the need to master more than one language. In the European Union, there is a common agenda amongst member countries to promote a multilingual and multicultural society. Therefore, knowing an international language, such as English, has practically become a necessity in the European environment. In this sense, Baker Jones (1998) points out some advantages of bilingual education in modern societies, including the following ideas which mostly apply to contexts in which language is learned as an instrument for intercultural and international communication:

1. Bilingual education can involve full linguistic development in more than one language, which will allow children to engage in broader communicative situations, as well as being able to communicate with different cultural groups, different geographical areas, and even with different generations.

2. Bilingual education promotes among children a greater understanding of the cultures that each language represents. It also helps prevent the creation of stereotypes associated with social or cultural groups and promotes a broader vision of what other cultures and societies are.
3. Bilingual education often results in literacy in both languages, that is, the ability to read and write in more than one language. In this way, the possibilities of enjoying, for example, literature in each language are increased and the possibilities of understanding the culture and traditions of the other, of another way of seeing the world, are expanded.
4. The ability to speak and write two languages carries cognitive benefits. Children are often more creative and aware of interpersonal relationships and sometimes this manifests itself in code switching, that is, in the use of one language or another depending on the context or the interlocutor.
5. Bilingual education can increase children's self-esteem, especially in cases where the language spoken at home is not the dominant language in the social environment, but it is the language of the school environment. In general, the use of a language in different contexts will contribute to its natural and frequent use by children.
6. Bilingual education supposes economic advantages since it facilitates the possibilities of obtaining a job in the public or private sectors, and at the local, national or international level.

Apart from the advantages described above, it should also be taken into account that recent research has identified some drawbacks in bilingual education, such as the following:

1. Bilingual education does not guarantee effective schooling, although it is sometimes associated with academic success and is often the type of education preferred by the upper-middle social classes in Western societies and is sometimes associated with an elitist formation.
2. The linguistic registers used in formal education do not necessarily correspond to the linguistic register that is needed outside the classroom, that is, the type of academic language used in a school environment often does not correspond to the colloquial use that students of a bilingual teaching programme can find outside the classroom.
3. Productive skills may not be fully developed if language training is not present beyond school. This is one of the most obvious results that can be drawn from the experience of bilingual education programmes in Canada. In ideal situations, students seem to develop a good command of the language in receptive terms (listening comprehension and reading comprehension), but it is much more complicated to reach an optimal degree of competence in productive skills (oral expression and written expression).

### **3. Recent history of bilingual education**

#### **3.1. The Canadian experience**

In 1982, Canada became a constitutionally bilingual country, and bilingualism continues to be a socio-political issue in the country today. The 1982 Constitution provided a legal basis for the



protection of language rights for English speakers in Quebec and French speakers outside Quebec. However, as French speakers' rights were not always respected in Canadian provinces such as Manitoba, the bulk of Canada's French-speaking population became confined to the province of Quebec, which was back then governed by an English-speaking elite in Montreal. This particular situation gave rise to frequent social and political tensions in that part of Canada and, not surprisingly, language started being perceived by French Canadians as a sign of identity and cultural heritage. At the time, members of the Francophone community represented approximately 30% of the Canadian population, with the majority of them (about 80%) living in Quebec. Bilingualism in the country's two official languages was (and is still) widespread mainly in the East of the country, as is the case in Montreal, Sherbrooke and Ottawa.

Through the Constitutional Act of 1982, the Canadian central government took on the task of protecting French rights throughout the country, while the local government of the province of Quebec took action against the use of English within the province on the grounds that bilingualism in Quebec was leading to monolingualism in English. Today, some decisions taken to restrict the use of English in Quebec have been overturned and some laws in Manitoba which denied Francophone rights have changed, but the Franco-English divide and debate continue.

Apart from this historical dispute between the two official languages, it worth noting that Canada has some aboriginal minorities with their own indigenous languages, and since Canada is a country of immigrants, there is a considerable number of mother-tongue speakers of Spanish, Italian, German, Portuguese, etc., especially in big cities. Canada remains at a critical point as far as the country's sociolinguistic and socio-political situation is concerned and the situation is getting tenser now that the Franco-English dispute has become territorial, despite continued government efforts to find a long-lasting solution to the issue. To date, a series of language planning actions have been carried out to help solve the problem. Below are some examples of bilingual education programmes that have aimed to develop a bilingual and bicultural society in Canada.

French immersion began more than 55 years ago, in 1965, with an experiment at St. Lambert School, Montreal, where a group of English-speaking parents got the school district to start a bilingual immersion programme with their children in kindergarten (French as a second language). At that time, it became clear to them that the English-speaking community needed to achieve a high command of French in order to overcome their status as a minority language community in Quebec and guarantee their social and economic survival within the province. This initial programme was quite extreme, as monolingual English-speaking children received instruction in French from their first day in kindergarten, and later, in second grade, began to develop literacy skills in their first language.

French immersion is a general term used to refer to this type of content-based instruction in which French is used as the medium of communication within the classroom. Students are therefore taught in the second language with a view to making them acquire a high level of competence in speaking, listening, reading and writing skills. However, not all programmes are the same and three types of immersion can be found in terms of starting age: (a) early immersion, which is offered from the first years of schooling (nursery, grade 1 or 2) and represents the most frequent type of immersion; (b) deferred or intermediate immersion, offered in subsequent schooling beginning in 4th grade, and (c) late immersion, which begins in grades 6, 7, or later. Immersion can also be total – it implies the teaching of all subjects in the second language – or partial – it requires the teaching of the second language during half of the school day.

These French immersion programmes have not found an equivalent counterpart in English immersion in Canada, as French speaking communities do not offer an exact parallel with their French mother tongue speakers despite the popularity and success of these programmes.

Swain and Johnson (1997: 6) outline some key features of prototypical immersion programmes. They indicate that the following characteristics cannot be understood as an all or nothing, but as part of a continuum. They add that for a bilingual programme to be labelled “immersion”, it must, to some extent, combine each of the following characteristics:

- a) The L2 (second language) is used as a medium of instruction, in addition to being taught formally and only as a subject. The underlying methodological logic is that of the communicative approach that proposes the increase of comprehensible input.
- b) The immersion curriculum is analogous to that used with students not included in an immersion programme. In this way, it is guaranteed that the immersion students obtain the same contents, and the only variable is the use of the L2 as a means of instruction.
- c) L1 (first language) is clearly supported as an essential component of the curriculum, sometimes as a subject and sometimes as a medium of instruction.
- d) “Additive bilingualism” is the main objective of the programme. This principle implies that, at the end of the programme, students’ L1 proficiency should be comparable to those who have studied up to L1, that is, L2 proficiency should not be achieved at the expense of L1.
- e) Exposure to the L2 is generally restricted to the classroom setting, at least in some immersion programmes such as those in Canada, where parents or friends do not use the language of instruction. Obviously, this constitutes a disadvantage for the students.
- f) All students enter the programme with similar levels of L2 proficiency. Some degree of homogeneity in this respect facilitates the adoption of a curriculum and pedagogy that suits the needs of the majority of students.
- g) The teachers are bilingual in the L1 and L2 medium of instruction of the students.
- h) The classroom culture of a prototypical immersion programme is that of the local L1 community rather than the L2 culture, that is, where that language is used as an L1.

### 3.2. Language policy and planning in the European Union

Within the European Union, great efforts are being made to turn the continent’s rich cultural and linguistic heritage from a barrier to communication into a source of mutual understanding. EU authorities agree that a better knowledge of modern European languages (in addition to one’s mother tongue) will facilitate communication and interaction between Europeans and will promote mobility and mutual understanding. Therefore, the goal of the EU language policy and planning is to unify millions of speakers under one political and economic administration, and given the number of different languages, it seems necessary to find a common ground for interaction without losing the cultural and linguistic identity of the countries and language communities making up the bloc.

It is not easy to get an accurate picture of the linguistic situation within the European Union given the number of countries, cultures and political systems involved. At the time of writing this report, the EU is made up of 27 countries with 24 different official languages (only 3 are considered EU working languages: English, French and German), and all of these countries include sizeable linguistic minorities, either because they have some territory with an inherited language or as a result of extensive migration and the establishment of large migrant communities. Only Portugal can be considered “officially” monolingual, although it does have speech communities that use languages other than Portuguese. In all other countries there are areas where different languages are learned as the mother tongue (at this point it should be noted that the distinction between languages and dialects is not always clear since it is often influenced by socio-political factors). This multiplicity of situations shows the need to develop a common EU language policy to promote cooperation and understanding between different member states and their peoples.

What is more, Trimm (1999) mentioned that for language learning and language planning to be effective there should be a government department in charge of organising activities aimed at promoting and implementing it. Thus, different laws and public bodies may be involved in the teaching of state languages to native speakers, to children coming from minorities, and the teaching of second or foreign languages.

Knowing the profound repercussions of language policy on the future of the bloc's common market, EU political leaders have established guidelines aimed at promoting the use of EU languages for intercultural communication. They have also made decisions in favour of the maintenance of minority languages, including the following documents:

- a) The European Charter for Minority or Regional Languages.
- b) The EC Framework Agreement for the Protection of National Minorities.
- c) The Oslo Recommendations on the Linguistic Rights of National Minorities within the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE).
- d) The Hague Recommendations on the Educational Rights of National Minorities.

The EU has already adopted some measures regarding the teaching and learning of a second or foreign language in its member states, and in a White Paper published in 1995 (Teaching and learning: towards the learning society) it is established as a general objective that every EU citizen, regardless of their educational background, should be fluent in two languages in addition to their mother tongue. With this objective in mind, EU leaders reached a strong consensus in favour of foreign language teaching, and some student and teacher exchange programmes have been developed to encourage the learning of other EU languages, help teacher training, raise awareness, and promote cultural exchange between the different educational systems. Some of these programmes are Socrates (including Erasmus, Lingua and Socrates), Leonardo (exchange programmes in the professional field) and Tempus (for the development of higher education systems).

The Common European Framework of Reference for Languages is a document that serves as a practical tool to establish certain standards while putting in place successive stages of learning and assessing linguistic knowledge. It provides a basis for establishing common standards within the EU that will then foster the mutual recognition of language qualifications amongst EU countries and thus facilitate educational and labour mobility. The Framework describes:

- a) Language activities, i.e. the skills necessary for communication.
- b) Domains of language use.
- c) Levels of competence in each domain.

The Common European Framework of Reference for Languages paves the way for a comprehensive definition of teaching and learning objectives and methods, and, therefore, is of special interest to language policy managers, curriculum designers, coursebook authors, evaluators, teachers and teacher educators, and the academic community as a whole.

## References

- BAKER, C. and JONES, S. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Philadelphia, PA: Multilingual Matters. 1998.
- CHACÓN-BELTRÁN, R. *English Sociolinguistics*. Madrid, UNED, 2021.
- JOHNSON, R. K., and SWAIN, M. (eds.). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- SWAIN, M. and JOHNSON, R. K. "Immersion education: a category within bilingual education". In R. K. Johnson y M. Swain (eds.). *Immersion Education: International Perspectives*. 1997, 1-16.
- TRIMM, J. L. M. "Language Education Policy-europe". In B. Spolsky (Ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam: Elsevier. 1999, 122-127.

# 2

## PARENTS FACING BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION

Inmaculada Senra-Silva, Rubén Chacón-Beltrán and Diego Ardura  
UNED  
Madrid, Spain

### ABSTRACT

*This chapter introduces some results yielded by the BiMo project, which consisted of research on bilingual education practices in Spain, Italy, Romania and Lithuania. The first part focuses on testimonies and reflections from parents with children enrolled in bilingual programmes. An online questionnaire was designed, translated into local languages and distributed to 489 families in order to analyze: (a) parents' satisfaction and expectations regarding the effects of bilingualism on their child; (b) families' insights on bilingualism, bilingual education, the impact of bilingual education on content and foreign language learning; (c) parents' perceptions on teachers' expertise and classroom methodologies, and (d) families' decision making as concerns whether to enroll their child in bilingual education programmes. Some parents were also interviewed with a view to identifying problems they relate to bilingual education.*

*The results of this study should help families thinking of enrolling their child in a bilingual programme in which the second language is not spoken in their immediate social context.*

*The second part of this chapter concentrates on the opinions of some world experts in bilingualism and bilingual education who were interviewed within the framework of the BiMo project. The main objective is to break the tendency for authorities and policy makers to often make decisions without taking into consideration both academic experts and real beneficiaries of their political actions.*

## **1. Introduction**

In recent years there has been a rapid spread of bilingual programmes in Europe but especially in Spain, both in bilingual and monolingual settings. Although CLIL programmes have been extensively developed, research has focused primarily on students' performance, establishing correlations between content acquisition and medium of instruction, and the effects of CLIL methodology on mother tongue competence (especially writing) and achievement in content subjects (cf. Dalton-Puffer 2011; Hunt, 2011).

In general, there is a paucity of research aimed at analysing families' concerns and opinions about bilingual programmes. Apart from language policy makers, other stakeholders such as teachers, members of school boards (headteachers, secretaries and heads of studies), parents, students, bilingual programme coordinators, etc., can play an important role in bilingual programme development and innovation and their voices should be heard.

Parents must constantly make decisions regarding the education of their children (the age to start learning a second language, how to do it, what educational institution to choose, etc.) and it is not always an informed decision as parents may not know in advance what it really means to join a bilingual education programme or what to expect. This situation is particularly determining in traditionally monolingual societies where parents are liable to make uninformed decisions about the education of their children due to their limited experiences with bilingualism/multilingualism in any of its aspects. Therefore, their assumptions are often based on mere impressions and partial information they got from their immediate social environment or the media.

The objective of the BiMo project was to gain insights into the views, impressions and needs of the families in monolingual societies where bilingual education programmes are run, and to establish synergies with societies having greater experience in everyday bilingualism and bilingual education programmes in a foreign language.

## **2. Parents' views on bilingual education across countries: research-based information from the BiMo project**

In this section, parents' perceptions, attitudes, and opinions about bilingual education will be discussed. The results presented come from the quantitative and qualitative analyses of data gathered by means of a set of questionnaires and interviews which took place in the four countries involved in the project.

## 2.1. Parents' attitudes towards bilingual education across countries

Overall, parents' attitudes towards bilingual education are mostly positive in the four countries (see Figure 1). The comparison of mean values across countries revealed that in Romania, parents are more likely to express positive attitudes towards bilingual education than in the rest of the countries. Besides, bilingual education is considered less stressful in Romania than in Spain, Italy or Lithuania.

Fig. 1. Parents' attitudes towards bilingual education across countries

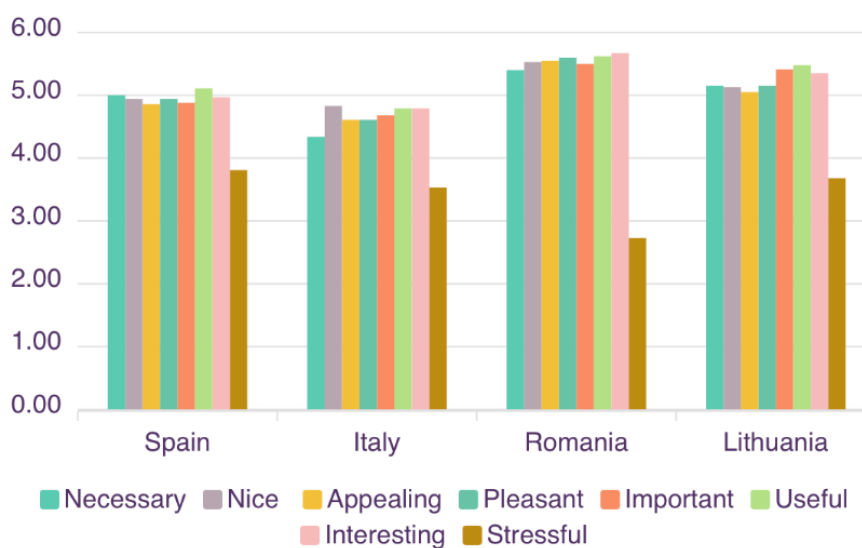


Figure 1 shows that parents are generally satisfied with bilingual education. Their opinions are mainly based on the benefits for their children rather than the quality of teaching and learning. For instance, Spanish parents believe this type of education helps their kids to master a second language. Some Spanish parents even desire this educational approach should be expanded as much as possible:

*I am very satisfied, and I would like them to have more subjects in the foreign language because it helps them to learn specific vocabulary about those subjects. (Spanish parent)*

In the same vein, an Italian mother highlights the importance of bilingual education and the fact that it should be offered in public schools across her country:

*I am satisfied and, indeed, I would be happy if more subjects were taught in a second language. I am referring to the case of my daughter, who only did Physics in English this last school year. For me this had to happen earlier, from the first year of high school, but, unfortunately, it didn't. I am from Lucca, and I learned that an experiment of this type was conducted in my city, and after so many years of studying this possibility, it was finally implemented in nursery school. Years ago, I also valued this opportunity for my daughter before I decided to enroll her in the high school that she then attended. Unfortunately, this school is private and therefore very expensive. I am very much in favour of this, and I hope that it will soon be implemented in public schools because today it is indispensable. You cannot imagine*

*looking for a job without knowledge of English, even for menial or entry-level positions. For example, the saleswoman in a shop in Florence would not be hired if she did not speak English. So, it is a fundamental knowledge that, in my opinion, should be introduced right from kindergarten rather than in high school. (Italian parent)*

Interestingly, some Lithuanian parents bring about not only the benefits of mastering a second language but also its impact on cultural awareness:

*What it means to be bilingual is that I think it opens up double possibilities – to get acquainted with the culture of another country and customs, and to be able to communicate. (Lithuanian parent)*

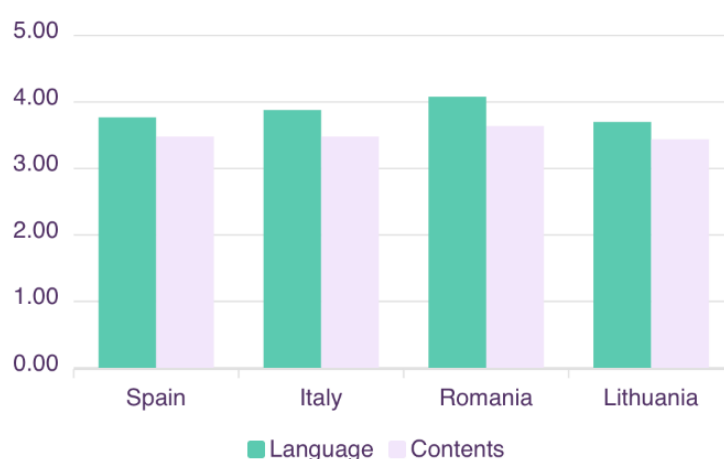
Finally, Romanian parents seem to be the most enthusiastic about bilingual education, a case in point can be seen in the following comment:

*I am more than satisfied, I am thankful. It is one of the factors that determined me to enroll my child at this school and is an extra occasion to diversify the contexts in which he can use the foreign languages that are in the curriculum, English, German, and Chinese. (Romanian parent)*

## 2.2. Parents' perceptions about the impact of bilingual education in content and language learning

Mean values related to parents' perceptions about the impact of bilingual education on language and content learning in the four countries involved in the BiMo project are shown in Figure 2. In all the countries, parents believe bilingual education has a greater impact on language than on content learning. Besides, Romanian parents seem to be more confident in their children's academic achievement than informants from the other countries.

Fig. 2. Parents' perceptions about the impact of bilingual education across countries



In general, parents in Lithuania, Romania, and Italy indicate that they do not perceive a negative impact on their children's grades in content subjects, even though it seems that this holds true only if the mother tongue is used in the bilingual classroom:



*(...) when it comes to our children specifically, I do not think the subject contents are affected, because everything is taught comprehensively; if something is not clear, the child can always ask and find out in their native language. While the foreign language is more like a bonus, you get acquainted with certain terms and, well, you get this opportunity to learn the subject alongside the language. I do not think that the content is affected negatively because the children can communicate in their mother tongue if something is unclear. (Lithuanian parent)*

Romanian parents mainly base their opinions about content loss on the high language level they perceive in their kids as they are exposed extensively to languages other than their mother tongue:

*Growing up, being exposed to English from a small age, his fluency in this foreign language is similar to that of a native speaker. Certain expressions, even slang, things I do not understand. I consider myself to be bilingual, even trilingual, but I have somehow limited myself to a more formal language, with formal words and expressions, whereas my son understands various expressions and words pronounced in everyday accents. He is far more ahead of me. (Romanian parent)*

However, opinions are divided among Spanish parents as some of them expressed some concerns about content learning in bilingual education whereas others did not:

*The contents, well, they are also limited. Because, as it is reduced, in the end, um..., you do two things, it is done mostly in Spanish and, I mean, there is no bilingualism per se. (Spanish parent)*

*They learn the same but in two languages. It is true that they progress more slowly, but the idea is working, according to what my daughter explains to me, all the contents and the activities some in Spanish and some of them in English but in the end, it is the same result. (Spanish parent)*

Interestingly, one of the Romanian parents highlighted the fact that contents are nowadays less important than skills:

*Whether he or she learns less or more is irrelevant to me. We are in an information era where you are a click away from any type of information. And thus, the way he or she learns, that typology of learning how to learn, is much more important to me than the actual knowledge learned. We know that memory is structured in three tiers, short-term memory is the most volatile, and so it is not quantity, but the way to access information that is important. (Romanian parent)*

In all the countries parents believe bilingual education boosts their children's language skills, and they also relate these improvements with gains in confidence when using the second language. More specifically, parents all highlight the benefits of bilingual education in developing oral skills:

*I think that, mainly, it is listening because, in the end, you are listening to your teacher speak in a foreign language. Then, having more oral fluency, too, because if they force you to answer a question in a foreign language, well, they force you... Besides, we also learn by repetition. So, if you are constantly reading..., well..., the same concepts and different expressions..., well..., in the end, you will internalize them and you will always use them. (Spanish parent)*

*My children have improved their speaking competence, it can mainly be seen in math, physics, as well as social and emotional learning, where the children are encouraged to speak without fear of making a mistake, looking silly, or*

*pronouncing something wrong. They somehow get both foreign language and general competencies, like not being afraid and having the courage to say something. And from what I can tell, one of my girls has confidently started writing texts in English, while the other one speaks very clearly, communicates with confidence, and even talks with her friends in English. It is not so much the influence of the lessons, but the influence of our environment nowadays, social media, and all the platforms. (Lithuanian parent)*

Even though Spanish parents generally agree with the rest of the families on the benefits of language learning, they also express some concerns about the student-teacher ratio in the bilingual classroom:

*I don't think they do much speaking because there are many students in a group. So, I don't think there is much chance of practicing the oral language, In my opinion. (Spanish parent)*

Regardless of their country of origin, parents do not think their children's grades are affected by being in a bilingual classroom even though their opinion is often linked to the use of the mother tongue in classroom assessment:

*The majority of the tests are offered in both Lithuanian and English. She can double-check everything at any time, and all terms requested are repeated in Lithuanian if anything is unclear. I do not see any negative aspects, only positive ones. (Lithuanian parent)*

### 2.3. Parents' perceptions about teachers and classroom methodology

Parents in all the countries acknowledge the difficulty of teaching in a bilingual classroom and the effort teachers need to make:

*CLIL teachers have had to make a great effort to prepare themselves in that language and be able to teach their subject in the foreign language and, in addition, they have to spend a lot of time to prepare the lessons. (Spanish parent)*

Only Italian and Spanish parents express their concerns about the teachers' preparation and the need of improving teachers' skills to increase the efficacy of their performance:

*I put myself in the shoes of an Italian physics teacher who has to teach physics in English. Starting from the assumption that every graduate has taken at least one English course at university, I think that they may have the sufficient skills to be able to teach in English, but this is not always true. I think that every good teacher must work to refresh their language skills in order to be able to teach a subject in the best way. But it is certainly not an immediate thing, it requires some commitment and effort. (Italian parent)*

*As they are not bilingual themselves, they can hardly give the contents properly in a language which is not theirs, not their mother tongue. (Spanish parent)*

In general, parents are not aware of classroom methodology. Some of them tend to believe that there are no differences in methodology between monolingual and bilingual education, whereas

others think a different methodology is applied. In any case, they find it difficult to describe classroom methodologies:

*I am not able to answer this because I don't know the type of teaching that has been adopted when teaching physics in English at my daughter's school, and I have no comparison with this in Italian. So, I am unable to answer. (Italian parent)*

*I don't know the methodology used in the bilingual subjects, I imagine that it is the same as the one used in their mother tongue, but I don't know it so I cannot compare what it is done in one language or the other, I just know some examples but not the methodology. (Spanish parent)*

According to their parents, Italian, Lithuanian or Romanian students do not need additional content or language support apart from what they get at school:

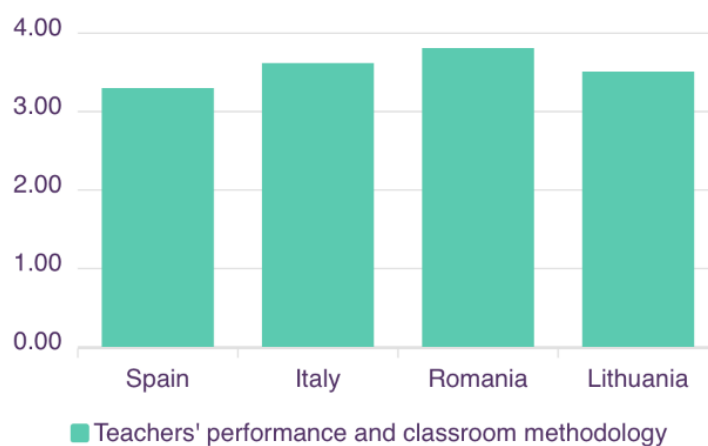
*He takes no private lessons. Everything needed is done at school. The curriculum has even self-study hours included. (Romanian parent)*

However, even though Spanish parents do not think their children need out-of-school support related to contents, they do send their kids to extra-curricular second language classes as they know that as compared to schools the student-teacher ratio in private lessons is lower:

*My children are going to... The one with the highest level, no, but the rest, yes, they take private lessons, but more... more to emphasize... well... fluency when speaking, to improve pronunciation... because I understand that in a class with 20 students, the teacher cannot emphasize so much... skills such as pronunciation. Either they can't or they don't dedicate the same amount of time... to speak with all the students. So, reinforcing, improving pronunciation, and listening or fluency when writing... or new grammatical structures... well... yes, it can help them to later understand the content of the bilingual subject. (Spanish parent)*

Figure 3 presents the mean values of parents' perceptions about teachers and teaching methodology in the four countries involved in this project. Once again, Romanian parents seem to be more satisfied than Italian, Lithuanian, and Spanish parents, being the latter the less satisfied with teachers and their methodology in class.

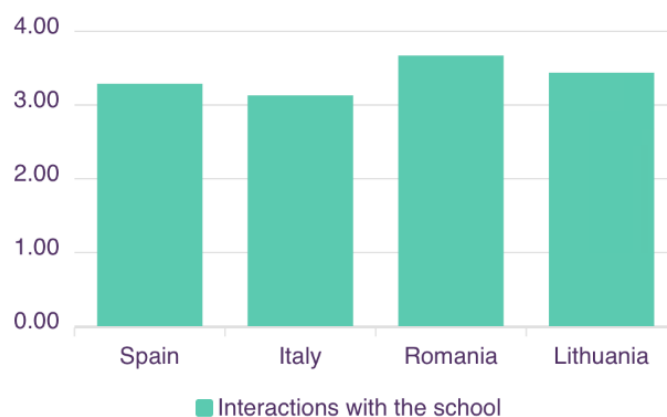
Fig. 3. Parents' perceptions teachers' performance and classroom methodology



## 2.4. Parents' thoughts on their interaction with schools regarding bilingual education

Figure 4 shows mean values for parents' opinions about the quality of interactions with schools regarding bilingual education. Statistically significant differences were found in Romania compared to the other three countries.

Fig. 4. Parents' opinions about the quality of their interactions with the schools



Interactions between parents and schools are scarce in Italy, Lithuania, and Spain as most of the parents interviewed stated they never receive specific information about the implementation of bilingual education except during school Open Days, in some cases:

*From an initial presentation of the school when, as in all schools, parents are introduced to the pedagogical plan. Then, when discussing classrooms activities, we were told about this possibility, and also that of participating in student exchange abroad based on merit – and that some CLIL activities would be done. I knew from the start that they would do that at the right time. (Italian parent)*

*The primary school which is attached to this secondary school is also bilingual, so we know since primary school that the school where they will receive secondary education has some subjects taught in another language. Besides this, the school has a plate at the front door informing that it is a bilingual school. (Spanish parent)*

Besides, with regards to Lithuania, parents do not seem too interested in seeing this coordination happen:

*No, I was not drawn into it at all, and I was not interested in it either. Because I did not need any assistance; had I needed some, I would have looked for contacts somewhere and contacted them. As a result, I believe it is difficult to evaluate. I could have got some of the answers I needed if I had gone out and looked for them. We simply did not require that assistance at the time. (Lithuanian parent)*

It is interesting to note that, in some schools, parents perceive a discrepancy between expectations created during the presentation of the bilingual programme and its practical application during the school year:

*The school is really good at presenting the programme. Yes, it sells it well, the school. Then, its effectiveness, the reality, is different, in my view. Because it all boils down to many teachers translating the contents a few days before the exam. (Spanish parent)*

However, parents in Romania are very satisfied with their interaction with schools. They seem to feel invited and involved by the school in activities linked to bilingual education:

*There were many situations in which parents were involved, they were coordinated especially by foreign language teachers. My son Alex takes 4 foreign language courses, so we had the opportunity to take part, in English lessons, Chinese festivities. The school has always explained to parents its perspective on involving us. (Romanian parent)*

*I think that they (the school) would want greater collaboration than the parents are willing to offer, especially now, with the pandemic. Before this, the interaction with the school was much clearer. Now, in online mode only, it is more difficult for the parent to interact with the teachers. For example, for Thanksgiving, there was this activity that brought together a few classes, teachers and parents. Everything was only in English. At the end, pupil-parent couples had to say their reasons for being thankful. It was very impressive, to be given the chance, as we don't usually do this at home, something we are grateful for. (Romanian parent)*

Day-to-day communication with teachers takes place mainly through online platforms, but there seems to be no specific information about bilingual education. Romanian parents again seem particularly satisfied with the information they receive from teachers:

*Coordination, regarding children's day-to-day with the teachers... that is clear: they communicate through... well... from the class... through platforms when they have to do activities. (Spanish parent)*

*The main communication channel is the electronic register. Of course, the teachers are also always available and can be contacted via email in order to support us, help us, if need be. I have always found great availability. (Italian parent)*

*There is an online platform for interaction between teachers and parents, and we also have communication groups for each classroom, so there is a continuous flow of information between parents and teachers, because of the partnership assumed from the beginning between the school and the parents. There is no difference between these subjects and the subjects taught in Romanian. The approach is broad, and communication is fluent between all the actors involved in this relationship. (Romanian parent)*

## 2.5. Parents' decision to go for bilingual education

The main benefit of bilingual education in Spanish parents' opinion is related to its potential to improve children's language skills so they can communicate with other people:

*It benefits students because it improves their competence in the foreign language. they learn more vocabulary, and they can get along a bit better. (Spanish parent)*

In the rest of the countries, parents' opinions about the power of bilingual education are broader, including cultural and social enrichment, the possibility of studying abroad and even a good opportunity for young people to gain confidence while using a foreign language:

*I think that being bilingual will help him in the future, both professionally, by finding a better paid job faster and personally, by being able to adapt more easily to different contexts. He can become involved in more complex discussions, he can make friends easily. He can also be more aware of himself. (Romanian parent)*

*The child is not afraid and knows how to express himself in a foreign language. It is one thing to learn a foreign language during language lessons, it is another to integrate the language into other subjects, that way you are forced to speak in the foreign language. It is a very positive thing, because you become more confident, it is much easier to express your thoughts and use those language skills later on. (Lithuanian parent)*

The main drawbacks of bilingual education pointed out by parents in the different countries are related to diversity outreach:

*I see a drawback in children starting a programme in secondary school, they do not have an adequate command of the language in primary school... it takes a greater effort to... achieve the same objectives and there are times... of course, it depends on the child... who... who... well... it takes so much effort for them that, sometimes, they can even have a dislike, let's say "a dislike", for the subject. So, it seems fundamental to me to increase the foreign language level in primary school. (Spanish parent)*

*Although there may be difficulties, especially if this methodology is applied in primary schools, I would encourage the presence of a language assistant for those children who have greater difficulties, and I would try to apply it in an extensive way, starting even from kindergarten. (Italian parent)*

Although none of the interviewed parents would move their children to a monolingual classroom, Romanian parents raised some concerns related to access to university as some problems may come up:

*Maybe there is a certain disadvantage, but it is not valid in the case of my child. And that happens when the student wants to enroll at a university that requires knowledge of certain Romanian manuals, for example. Then, that pupil would have to learn in parallel the required knowledge and also follow the specific school curriculum. This could be done at school, with the help of the teachers, if they are willing, or in private, self-study or tutoring. (Romanian parent)*

Parents enrolled their children in bilingual education based on the benefits for their children:

*I thought it would be good for his education and for his future. (Spanish parent)*

*Because I thought that it will help him a lot when he is older. As I have mentioned before, I believe it will help him get a better paid job, be able to travel a lot and so on. (Romanian parent)*

*Precisely because I think it is a very useful thing for his future, without geographical limits, also to eventually be able to continue his studies in other European countries. (Italian parent)*

*I think that there is an added value that you receive. You simply would not get this in a different school, and here you not only are taught the general subjects, but you also develop your language skills. And I think this is wonderful. (Lithuanian parent)*

Interestingly, some of the parents suggested that bilingual education could be selective, and they perceive it as a good thing:

*I believe that it selects (the best) students, clearly. I'm telling you the way it is. (Spanish parent)*

*Because the child's achievements were high, we chose a school with this approach. The opportunity to learn subjects in two languages was a challenge, but they did not seem insurmountable. (Lithuanian parent)*

### **3. Some experts' views on bilingualism and bilingual education**

Although the position of English in the curriculum has become very strong in the last decades in Europe, the current situation in monolingual contexts (such as many regions in Spain) is that teachers and families are starting to question the positive effects of bilingual programmes for the cognitive development of youngsters and their capacities in the first language. In this sense, it is important to raise parents' awareness of the importance of bilingualism.

It is a big challenge for parents who do not have a good command of the foreign language their kids are learning at school, because they may not be able to help them with their homework, etc. So, the question is how families can contribute to children's bilingual development if the main input comes from the school and the language being taught is not a language that is used in the most immediate family context. According to Prof. Potowski, from the University of Illinois at Chicago, USA, it is well known that language acquisition is driven by input, so the more input, the better. Parents need to find ways to help their children get exposed to English, by, for example, travelling to countries where the language is spoken, getting together with speakers of the language, so that children can play with other kids using the foreign language. Media is also a good choice. Kids should listen to songs and watch movies in English.

According to Potowski, children do not have to be especially intelligent to be able to cope with more than one language. Furthermore, learning two or more languages at the same time does not confuse children. It is estimated that around 60% of the planet's population is bilingual or multilingual. That is why it is not tenable to think that bilingualism somehow leads to confusion. Bilingual kids code switch, that is, they mix the languages as they speak, but that is not a sign of confusion. It is a normal development. Parents should know that they are not slowing down their children, they are not jeopardizing their future by exposing them to a foreign language or by enrolling their kids in bilingual programmes. Scientific evidence suggests that bilingualism has cognitive, social and academic benefits for kids.

In terms of bilingual schooling, when English is the medium of instruction but is not widespread outside schools (like the Spanish context), there are still no reasons to think bilingual education in these contexts might complicate a correct development of the L1 or bilingual competence. Besides, there is not any relationship between bilingualism and language delay.

Bilingual programmes have been created to increase contact with the target language and to compensate for the lack of exposure outside the school. Some obstacles or challenges can also be faced in contexts where one of the languages in bilingual education is a foreign language which is not spoken in that environment, or a minority language outside the school.

According to Prof. Pádraic Ó Duibhir (Dublin City University), parents should be confident that their children can develop a high proficiency level in the foreign language just by exposure to it in bilingual education contexts. Those kids may not be completely accurate in terms of grammar, but they will turn into good language learners. They tend to be more open to other cultures, more curious, and more open to integration.

Recently in Spain there have been movements against the implementation of bilingual education in educational contexts. According to Christian Abello Contesse (University of Seville) it is, to some extent, an expected reaction since bilingual programmes and approaches to bilingual education differ from one region or town to another. There is also a widespread misconstruing of bilingual education in monolingual communities, which is wrongly equated with social bilingualism as found in bilingual communities. All types of bilingualism have advantages and disadvantages.

According to Abello Contesse, the main challenge for families is to better understand what bilingual education means so as to avoid wrong expectations and disappointment. As concerns their expectations, parents should know that, as a rule, the variety students use in class is what is called *lingua franca*, rather than the typical target varieties (British, American, Australian, etc.). English is employed to discuss academic topics, in an academic style and with technical terms. It is unlikely to be used in informal social situations outside the classroom. Having attended a bilingual school is a very rewarding experience, but a bilingual education does not automatically guarantee success in life. It will largely depend on individual students rather than on the school they attended.

Bilingualism is important for many reasons. According to Prof. Antonella Sorace (University of Edinburgh), it often leads to a better understanding of cultural diversity and better communication with people. There are some less obvious benefits that research has helped uncover. For instance, bilingual children have a better intrinsic understanding of how language works. Furthermore, bilingualism can facilitate early literacy. Bilingual children tend to have a better ability to embrace the multiplicity of perspectives and opinions. Research shows that bilingualism can lead to improved attention, i.e., the ability to control one's attention and change its focus when necessary.

It is increasingly common to see children whose language of schooling is different from their family or social language. Parents can contribute to the bilingual development of their children in different ways. According to Sorace, they should try to learn the language their children are studying at school, because kids appreciate this.

According to Sorace, enrolling your child in a bilingual programme is a good decision because of the potential benefits of using more than one language on a daily basis. Bilingual programmes provide children with more exposure to and input in the language. It stimulates their natural curiosity about language. Parents should expect children to learn English very well indeed specially if they are motivated and encouraged. They should not be afraid that their children will not get content knowledge in one language, since literacy in one language can feed literacy in the other language. Those children will grow up with more sensitivity to other perspectives and that will be an advantage in their future.

According to Prof. Annick De Houwer, bilingual programmes can be a whole range of things, from a few hours of instruction in English, to half of the school time in English, etc. There is a direct correlation between the amount of exposure to a language and how (much) children will learn that language.



If parents decide to send a child to a bilingual programme, it will also be good to expose the child to English outside school, through media, by travelling to an English-speaking country, by introducing them to people who speak the language, etc. Language exposure and the need to make use of the language should be quite strong outside school.

According to De Houwer, in primary school it is necessary for kids to have an open attitude towards different languages, as this will foster their motivation to start learning new languages.

## 4. Conclusions

The BiMo project centres on actors who undoubtedly play a prominent role in foreign language learning and who, however, are often left out of the decision-making organizational circles and also of the academic research that is carried out on the achievements of bilingual education programmes, that is, families.

Our research shows that parents in Romania, Lithuania, Spain and Italy agree on the importance of learning a foreign language. However, attitudes towards learning a foreign language are more positive in Romania and Lithuania than in Spain and Italy. Besides, Romania seems to be an example of good practices.

It should also be pointed out that, overall, parents are relatively satisfied with bilingual education in the four countries, but at the same time they are not aware of what is happening in the classroom, so more information to parents on the part of schools is needed. Parents' involvement seems to be crucial to ease family-school communication.

In Spain, high student-teacher ratios are perceived as a problem by Spanish parents. It is clear that educational authorities should improve classroom conditions in bilingual schools by reducing the number of students per classroom. It would also be desirable to increase the number of teachers per classroom.

Finally, Spanish parents are worried that their children are learning content in a foreign language. According to some of the experts interviewed, the benefits of bilingual education are multiple, and parents should not be worried since the knowledge learned in one language can feed content in the other language.

## References

- DALTON-PUFFER, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- HUNT, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Journal of Educational Review*, 63(3), 364-378.

# 3

## TEACHERS AND SCHOOL BOARDS FACING BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION

Diego Ardura, Rubén Chacón-Beltrán and Inmaculada Senra-Silva  
UNED  
Madrid, Spain

### ABSTRACT

*This chapter presents some results yielded by the BiMo project, which consisted of research on bilingual education practices in Spain, Italy, Romania and Lithuania. It focuses on testimonies and reflections from teachers and board members at schools with implemented bilingual programmes. An online questionnaire was designed, translated into local languages and distributed to content subject teachers in order to analyze (a) their attitude towards bilingual education; (b) their perception of their professional competence for bilingual education; (c) their perceptions of their students' competence and achievement. An online questionnaire was also spread among school managers to find out (a) their thoughts on the teachers' professional competence for bilingual education, and (b) their perceptions of the impact of bilingual education on learners, and (c) their reflections on their role for the success of bilingual education programmes. Some teachers and school board members were also interviewed with the aim of identifying problems and providing solutions to the issues bilingual programmes may experience.*

*The second part of this chapter concentrates on the opinions of some world experts in bilingualism and bilingual education who were interviewed within the framework of the BiMo project.*

*The main objective was to gather information that would contribute to the development of necessary competences and enable school boards and teachers in bilingual programmes to inform and help families before they enroll their children in bilingual schools and also to provide ideas and solutions for a better implementation of the bilingual programmes.*

## 1. Introduction

The implementation of bilingual programmes at the different educational levels in Spain and other European countries has had and still has direct consequences on all educational stakeholders, including teachers, parents and students. It is therefore important to focus on what content teachers and school boards think of these bilingual programmes, on their concerns and experiences, in order to try to improve the aforementioned programmes, to identify problems and try to solve them. Few are the studies which have focused on this so far (cf. Senra-Silva, 2022).

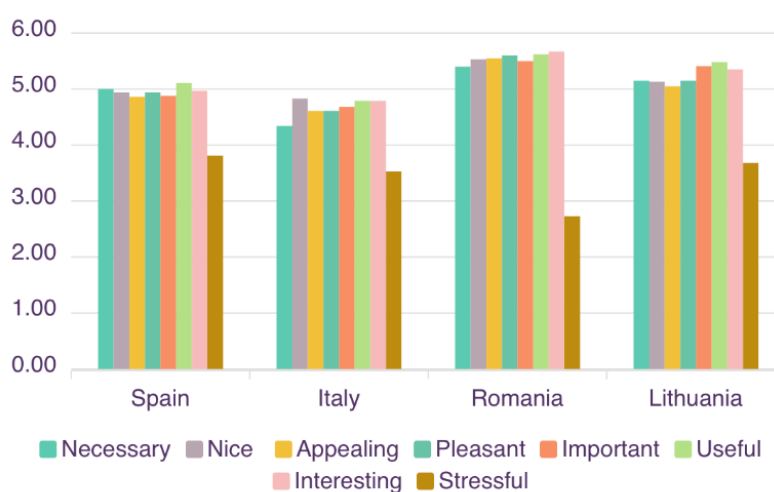
## 2. Teachers' views of bilingual education across countries: research-based information from the BiMo project

In this section we present the results of teachers' perceptions, attitudes, and opinions about bilingual education. These results come from a mixed-methods study carried out by means of a set of questionnaires and interviews which took place in the four countries involved in the BiMo project (Italy, Romania, Lithuania, and Spain).

### 2.1. Teachers' attitudes towards bilingual education

Teachers' positive attitudes were reasonably high, ranging from 4.95 to 5.21, as can be seen on Figure 1. The average negative attitude (stressing) was reasonably low (3.49). The mean differences across countries were all statistically significant. Overall, Romanian teachers displayed the highest positive and the lowest negative rates, followed by Lithuanian teachers.

Fig. 1. Teachers' attitudes towards bilingual education across countries



In view of the information gathered during the interviews, positive attitudes towards bilingual education were found in all the countries. These attitudes seem to be based on instrumental reasons,

as most of the teachers refer to the importance of second language learning for students in a globalized world:

*It is a way of giving meaningful learning, that is, giving meaning, first of all to the English language and then to their use in a world increasingly oriented to the use of the English language. I don't see, therefore, a negative side (Italian teacher)*

*The benefits for children are large. First of all, they practice a foreign language, that they have already studied, in a new context. In English (language classes), for example, they don't study History or Civics. There is a certain vocabulary, a certain experience. Then, they are confronted with another teacher who speaks the language, not the teacher he is used to in English class. I think that from these perspectives, for the student there is a real benefit, as the whole learning process is realized in a bilingual environment. (Romanian teacher)*

*Firstly, the benefit is that the student already knows more than one language, he/she gets to learn a second foreign language, knows multiple languages, or maybe even more. Then, he/she develops other skills like communication with other students or students from other countries and experiences new cultures. This I think is a versatile benefit for the student. (Lithuanian teacher)*

Romanian teachers comment that students in their country are keen on learning new languages, and this fact triggers their motivation in bilingual classrooms as students perceived a high instrumental value of bilingual education:

*Simply put, they feel extremely at ease. All young people, and I mean those who are 35 years old or younger, were born with English. Most feel more at ease communicating in English rather than Romanian. (...) They use it everywhere and it can act as a medium that provides them with intellectual nourishment, fun, and lots of activities. (Romanian teacher)*

Similarly, a Lithuanian teacher stated how young people easily get involved with English:

*I think kids are very involved in learning English today. Even during breaks, they often speak English. Therefore, they are even more motivated to improve through lessons in global education. (Lithuanian teacher)*

In Italy, one of the teachers mentioned that she has learned teaching methodology from the time she became a bilingual teacher and how bilingual education allows for improving interactions with students:

*Certainly, the adoption of many methodologies: when I started CLIL I thought that CLIL was just teaching mathematics in a foreign language, English. That's not the case at all. It means to teach mathematics in English using many methodologies: debate, cooperative learning, etc. In my opinion, all this helps a lot, because there are many strategic and methodological choices behind it, the so-called scaffolding, in a few words, the support I have to give to my students, especially the weaker ones. (Italian teacher)*

*... a different teacher-student relationship: students realize that teachers get involved. As to me: I am not a native English speaker, so I tell the kids that sometimes I may pronounce a word the wrong way; when it happens, I urge them to correct me, and this excites them. (Italian teacher)*

Spanish teachers also remark that, for most of the students, the challenging nature of bilingual education is motivating. However, Spanish teachers' positive attitudes heavily depends on the compulsory/noncompulsory nature of this type of approach to education and student-teacher ratios. In schools with a compulsory bilingual programme, diversity outreach, especially in the case of students with learning obstacles, is one of the difficulties faced. Besides, they believe some problems arise when students from monolingual primary schools are enrolled in bilingual secondary schools:

*However, in the last few years, as bilingualism is compulsory at our school, the situation has changed a lot. On the one hand, some students have many difficulties passing the subject even in their mother tongue, and they do not have an adequate level of English to be able to follow the lesson if we use the CLIL methodology as established by the bilingual model. (Spanish teacher)*

*Our educational action today is going in that direction, to enroll all kinds of students into bilingual education and, however, I find that those children who either have difficulties or who come with few study habits, I see it as very difficult, I don't know. I see a problem there. (Spanish teacher)*

*(...) we receive students who, sometimes, don't come from bilingual primary schools and, therefore, have not had bilingual training, so when we get to higher levels in which contents are more difficult, it is more complicated to put it into practice and, in addition, because of the ratio which we most times have, it is very difficult to explain such complex concepts as feudalism in English, and then use that in a class where we have more than 30 students. (Spanish teacher)*

Teachers in the rest of the countries do not mention student-teacher ratios. However, one of the teachers from Lithuania mentioned that it could be a good idea that the selection of students who join a bilingual classroom should be determined by their second language command:

*I do think that there has to be greater segregation. That is a bad word, but I do think that you have to choose students that will be able to learn a foreign language, I do think that it is not for every student. (Lithuanian teacher)*

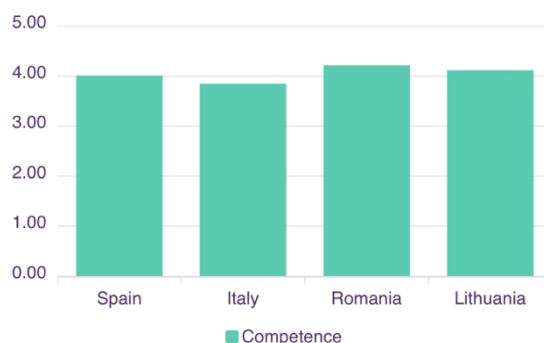
Finally, some negative attitudes in Lithuania arise from teachers worrying about students losing their mother tongue proficiency:

*I'm not entirely in favour of it being 100% done, because children, some of them don't know Lithuanian very well. They lack self-expression in the Lithuanian language, which I think they cannot forget. (Lithuanian teacher)*

## 2.2. Teachers' perceptions of their professional competence for bilingual education

Teachers scored 4.03 out of 5 when asked about their own ability to teach in a bilingual classroom. Our computations revealed the existence of significant differences among the four countries. Romanian teachers claimed the highest level of competence in bilingual teaching followed by Lithuanian, Spanish, and Italian teachers (see Figure 2).

Fig. 2. Teachers' perceptions of their own professional competence



The information from interviews focused first on their thoughts on their second language command. Both Romanian teachers and most Lithuanians feel reasonably prepared regarding their second language. However, all Spanish and Italian respondents believe their second language command is not enough to teach in the bilingual classroom. In the interviews they reported the same perceptions regarding the general situation of teachers in their countries:

*I think that most teachers do not have a proper level in the foreign language because, in my case, I have not studied bilingual content. (Spanish teachers)*

*There are situations in which you don't always have an answer in English, so you feel more limited. (Spanish teachers)*

*If I didn't have the support of the French teacher, I wouldn't teach. I'll explain better, I need to have adequate French language support, so I wouldn't be able to do it alone. If they eliminated my language support, it would be a problem. (Italian teacher)*

Bilingual teachers in all countries feel better prepared in terms of didactics. However, not many bilingual-education specific resources were mentioned during the interviews as many respondents invoked their previous experience in monolingual teaching to back the adequacy of their didactic knowledge:

*From a didactic point of view, I think I'm prepared enough to work because I already have to do it (in my monolingual lessons). (Lithuanian teacher)*

*From a teaching point of view, I didn't see a difference between teaching in English and teaching in Romanian. (Romanian teacher)*

Teachers across countries do believe that lesson planning is key in bilingual teaching and many of them feel preparation and lesson planning is one of their main strengths:

*Programming is good. We spend hours and hours planning. Indeed, the method has changed, so it is an enrichment for us and the students. (Italian teacher)*

*Since I teach physics and chemistry and I'm a bit of a square-minded person, I like to prepare. I think that one of my strengths is that I have everything tied together, and I prepare my classes in great detail. (Spanish teacher)*

*The strongest aspect of the lessons would probably be planning and preparation. (Lithuanian teacher)*

Teachers also reflected on their weakest points as bilingual educators. All in all, they do not feel competent in students' assessment, being this issue remarkably important in Spain and Italy. They demand training in this aspect:

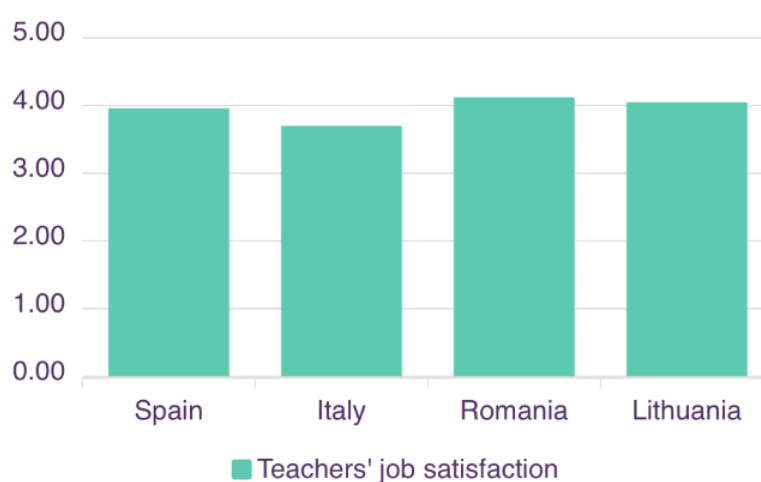
*I find myself having more trouble with evaluation. You try to make it as objective as possible but well, in the end, we are also continually recycling ourselves with rubrics and a lot of instruments that are added to those we already have. (Spanish teacher)*

*One aspect in which I don't feel competent enough, or rather not as adequate as I would like, is evaluation because the assessment of knowledge of the subject inevitably involves that of language and this can embarrass me. (Italian teacher)*

### 2.3. Teachers' job satisfaction

Job satisfaction is overall slightly lower than their satisfaction with their professional competence (3.94 out of 5). Our analyses revealed the existence of significant differences among the four countries as Romanian, Lithuanian, and the Spanish teachers showed a higher level of job satisfaction than their Italian counterparts (see Figure 3).

Fig. 3. Teachers' job satisfaction



Overall, the teachers across countries feel supported and appreciated by school boards and colleagues. However, this support is sometimes not as specific as it should probably be, especially in Italy and Spain:

*I think the school board acknowledges it because I send out my plans and they approve them they comment on the strengths and weaknesses – they give you feedback. (Lithuanian teacher)*

*I think the school administration is not interfering at all in my subject and I can't say they don't recognize it. (Lithuanian teacher)*

*I don't know, the truth is they haven't told me to leave the programme. I do not know. I don't think it's appreciation or the opposite. I consider myself appreciated for my teaching work in general, not simply because I am in a specific programme because it is also true that I am in other programmes, and I think that is all. (Spanish teacher)*

Teachers generally feel happy and satisfied with their work in a bilingual programme. Most of them link their satisfaction to their students' achievement and also to what they, as teachers, learn. However, Spanish teachers' satisfaction depends on the teaching conditions:

*I consider that English is the world language and even when it comes to myself when I need to document a certain subject, I search for materials in English. In this regard, I consider that the more I teach in English, the happier I am, and the students will better develop this ability to inform themselves in a foreign language with maximum use worldwide, so to speak. (Romanian teacher)*

*Yes, I'm happy to use it, because from time to time I get to learn some new words, sometimes the children teach me some things. (Lithuanian teacher)*

*I feel happy, especially in situations with a convenient number of students and when my students come from bilingual schools and, therefore, their level of competence in English is high. (Spanish teacher)*

Teachers' job dissatisfaction comes primarily from the high student-teacher ratios and their lack of command of the second language, especially in Spain:

*There are times when you have to explain something about listening, the genre of music, the emotions that they generate in you, yes, it is indeed difficult for me to express myself in that sense in a language that is not my mother tongue, it is kind of complicated to explain if you are not a specialist. (Spanish teacher)*

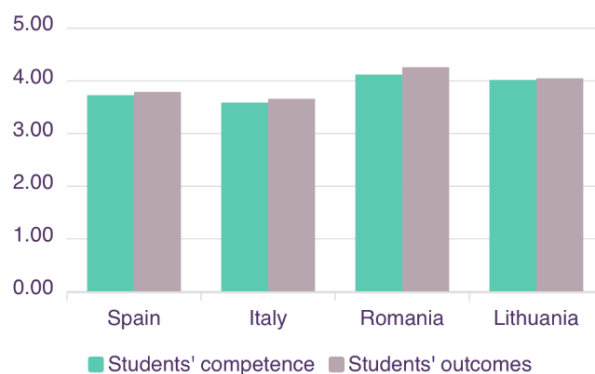
*I generally do, although sometimes I think that maybe I could explain some concepts more precisely in my mother tongue. (Spanish teacher)*

## 2.4. Teachers' perceptions of their students' competence and achievement in the bilingual classroom

Overall, teachers' thoughts on the students' competence in the bilingual classroom and their achievement were medium-high (3.83 and 3.90, respectively). Significant differences across countries were found in teachers' perceptions of students' achievement when discussing bilingual education in general and bilingual students' second language skills. Pair-wise comparisons rendered statistically similar levels in both cases between Spain and Italy and higher levels in Romanian and Lithuanian teachers' perceptions of their students. For instance, Romanian teachers (4.12) outscored Spanish teachers (3.79) when asked about their students' competence (see Figure 4).



Fig. 4. Teachers' perceptions of their students' competence and outcomes



Overall, in all the countries teachers think bilingual education is a source of motivation for students, especially in Lithuania and Romania. In some cases, teachers believe that students perceive bilingual education as a challenge, and they value the instrumental interest of learning English, so bilingual education seems to them like a good opportunity:

*Students are more motivated because they know that they have to learn more. And they have to search for information using English, so it comes from them. The bilingual classes are those classes in which students were chosen (selected) to be (a member) in those classes. So, they're motivated. (Lithuanian teacher)*

*I think that in a foreign language, children are more alert when it comes to attention, they are... Some of them, for example, who watch documentaries in English, or movies, recognize certain terms or names, or even the pronunciation, and they feel empowered to participate because they recognize some parts of the teachers discourse in their own experience. (Romanian teacher)*

It is important to note that, in the case of Spain, this perception is affected by the students' English command and the fact that bilingual education is optional. Besides, in Italy, students seem to be extrinsically motivated by grades:

*When we find students who have no problem with English, they are happy to receive bilingual education. (Spanish teacher)*

*However, in the last years, as bilingualism is now compulsory at our school, the situation has changed a lot. On the one hand, there are students who find it difficult to pass the subject even in their mother tongue, and they do not have a good level of English so as to be able to follow the lesson if we use CLIL methodology as established by the bilingual model. (Spanish teacher)*

*Well, it is much higher. Students choose the programme here (...) because they are given a great deal of autonomy during classwork, and they respond very well to the activities. So, it is a challenge for them. I think they feel proud to be able to do it, so I think motivation is greater in general. (Spanish teacher)*

*Yes (they are more motivated), but also in this case, unfortunately, students are mainly interested in the final mark. Unfortunately, they commit themselves to the evaluation. It seems to me that they are very happy to learn a for-*

*own language, then when they reach a good level, they are satisfied, because they realize that they can speak a foreign language fluently. Sometimes, in this final exam, they speak French very well. (Italian teacher)*

Regarding the impact of bilingual education on students, teachers do not state clearly what skills are most positively affected. But, overall, oral or communication skills are mentioned during the interviews:

*All of them are important, but in my case, I try by all means that students get used to listening to the foreign language from the teachers, the language assistants as well as in videos and audios. I think that, in general, there is a very significant difference between what they can understand when it is written and what they understand orally, and the only way to improve is by listening to English a lot and forcing themselves to understand what they hear. I see some progress because at the beginning of the school year only a few students would fully understand what I explain or ask in English but as weeks go by, I notice that more students understand me while there are fewer students who are completely lost during the explanations. (Spanish teacher)*

*I think listening and speaking, although reading and grammar are also important. I couldn't single out one but listening and speaking are paramount. (Lithuanian teacher)*

*It is only an oral subject, so I only assess the oral part and they are good at listening, reading, and understanding a written text but I never see their written production and when we sometimes give a written assignment, the foreign language teacher who marks them with me tells me that they make many mistakes in writing. Why? Understanding a text is one thing, but having to write a story is very difficult. As far as oral proficiency is concerned, instead, they reach a very good level. (Italian teacher)*

Interestingly, Romanian teachers mention how bilingual education constitutes an interesting context to teach and learn a second language in a natural setting:

*I am not the type of teacher that will work only on one aspect until it's perfect and then move up to the next one. I do not like to teach grammar or reading just for the sake of it. It is something I say to the pre-service teachers who come to us for their initial training: Don't use exercises that end in themselves. I like it very much when pupils ask questions that we didn't think of, when they notice connections or new aspects. Building competence, a skill will lead to building knowledge and content. Knowledge has to be embedded into pupils and they have to feel it as their own, filter it through their own minds and personalize it. (Romanian teacher)*

*The maximum impact, from my point of view, is first-hand information which comes to them on a real channel, untranslated, not found in Romanian. (Romanian teacher)*

A few of the teachers indicated that content learning is not negatively affected by bilingual education:

*No, no, no, no, no. On the contrary, by changing the methodology I realized that understanding has improved. (Italian teacher)*

*Definitely not. The learning experience, I think, is really no different because if the kids don't understand, they say that they didn't understand what was said in English. And then, as it always happens, a peer or the teacher himself would translate. It is not that they are left to find out for themselves. So, I don't think learning suffers. (Lithuanian teacher)*

However, teachers mostly think content subject learning is negatively affected by bilingual education:

*I think it does. The impact is partially negative because things that are written in English or some other foreign language might contain words or some academic vocabulary that the student doesn't know to fully understand certain concepts. (Lithuanian teacher)*

*I feel that it is here that the content might be affected. Not necessarily by the translation, but maybe by how the idea is transmitted, how the morphology and the syntax are used. Some languages are more concise, some are more elaborate. One needs to be open to them all. (Romanian teacher)*

Teachers have the impression that this is an issue that depends on several factors, such as the students' language command, their lack of motivation, the teachers' performance, or the contents themselves:

*As their level of English is not quite good in general (with some exceptions), we must simplify the contents taught in English so that they can achieve the objectives. Furthermore, as I said, CLIL activities take a lot of time and this affects timing, so some contents, especially those at the end of the book, are not finally taught. (Spanish teacher)*

*We find other groups of students who, due to the teacher-student ratio or their family situation, present an important lack of motivation regarding bilingual subjects; this causes problems with their academic performance. (Spanish teacher)*

*I do not mean a lack of foreign language skills but just pedagogy. If they teach in English in the same way they do in Italian, all this could be eventually negative for students, I am afraid. (Italian teacher)*

### **3. School managers' views of bilingual education across countries: research-based information from the BiMo project**

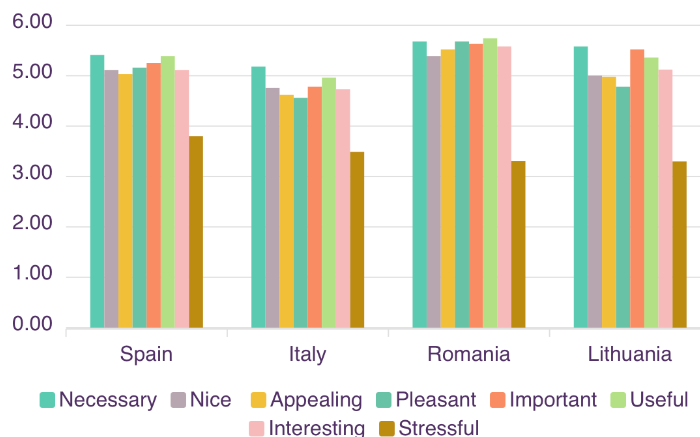
In this section, the results of a mixed methods study about school managers' perceptions, attitudes, and opinions about bilingual education will be included. The results presented come from the quantitative and qualitative analyses of data gathered with set of questionnaires and interviews in the four countries (Italy, Romania, Lithuania, and Spain) which took part in the BiMo project.

#### **3.1. School managers' attitudes towards bilingual education**

Figure 5 summarizes the school managers' attitudes towards bilingual education. All in all, scores corresponding to positive attitudes were reasonably high, ranging from 4.78 to 5.46. On average, the only negative attitude (related to stress) was relatively low (3.48). The differences in mean scores

across countries were all statistically significant. Overall, Romanian school managers displayed the highest positive attitudes towards bilingualism.

Fig. 5. School managers' attitudes towards bilingual education across countries



All the school managers interviewed showed positive attitudes towards bilingual education. They all agree on the importance of language learning for students in a globalized world:

*Therefore, I think it is inevitable, necessary, useful, and fully beneficial. We are also doing this for other purposes, such as the implementation of an International Baccalaureate programme and for the children from abroad. So, language is a tool for communication. (Lithuanian school manager)*

To justify the relevance of bilingual education, school managers in Italy and Spain consistently mention the fact that students would be able to study and work outside the countries. However, Romanian and Lithuanian managers also link the importance of bilingual education to the fact that it eases the integration of students from abroad:

*I believe that a foreign language is very important for young people, both for their life and for their job opportunities. In addition to English, in our school, we also teach French, German, and Spanish. So, I believe that teaching a foreign language is very important. (Italian school manager)*

*And in our school, there are students who studied in Germany, in Italy, they studied in Portugal, in Great Britain, in Cyprus, in Greece, and they returned to the country, in Romania, and they are children who speak these languages. So, they somehow ask us to take this part of teaching not only to the English class but also to extracurricular activities, to develop extracurricular projects in multilingualism. (Romanian school manager)*

Interestingly, one of the Romanian school managers explained how bilingual education implies significant changes in the classroom methodology which, in turn, affects students' learning:

*A huge advantage is that, in the bilingual system, no matter the subject in question, more interactive methods are applied, there is a lot of teamwork, and children work in pairs or groups. Therefore, the pupils have competencies of complex, integrative working skills, much appreciated nowadays. (Romanian school manager)*

The advantages highlighted by the school managers are related to benefits for the students not only in terms of language and content learning but also the development of intercultural awareness:

*Teaching subjects in a different language, integrating it, or having a synergy between the subject and the language creates an environment for interculturalism to develop. And it also broadens the students' horizons. (Lithuanian school manager)*

One of the Romanian school managers relates bilingual education to cognitive performance and motivation:

*I think that multilingualism stimulates learning, and helps a lot with concentration, and children's cognitive performance. At the same time, it contributes to self-motivation, because when your windows open wide, when you speak a foreign language, when you know a foreign language, when you are familiar with a foreign language, your universe is already much bigger, it's like they say on television close-up, it opens up a lot from here and that helps a lot. (Romanian school manager)*

The main drawbacks commented by school managers is the teachers' poor second language command:

*One can say that it is not always easy to find teachers who have good competencies in foreign languages as well. For French, content subject teachers are required to have a B2 certificate. Maybe children would also find it difficult to adapt to this system as well. (Romanian school manager)*

Despite agreeing on the relevance of bilingual education, Spanish and Italian school managers are critical of the way bilingual education is being implemented in their countries:

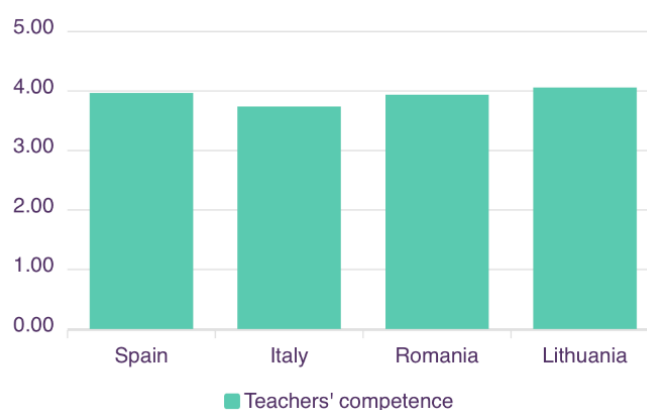
*The current structure of bilingualism, such as the one we have nowadays, does not work because of the way it is designed. It consists of students' memorizing contents or specific vocabulary that they do not always know in their mother tongue. (Spanish school manager)*

*If we work carefully, we won't struggle with any particular issues. Teaching a subject, for example, technical or technical-scientific, in a foreign language introduces new challenges that the students have to overcome. For this, if we're not careful about these difficulties and proceed carelessly, then there could be some drawbacks, such as losing some contents related to the subjects we are teaching in a second language. If we do it methodically, I believe that nothing will be lost. (Italian school manager)*

### 3.2. School managers' perceptions of the teachers' professional competence for bilingual education

As shown in Figure 6, school managers believe teachers are competent enough to join bilingual education programmes (3.93 out of 5), and no statistically significant differences were found.

Fig. 6. School managers' perceptions of bilingual teachers' competence across countries



Overall, school managers think most teachers' second language skills are not good enough for the bilingual classroom. This is especially true of Italy and Spain:

*Generally, teachers' language proficiency level isn't good. as we know; if you want to deal with technical contents in a foreign language, you must be confident both with the content and the language. (Italian school manager)*

In the case of Romania and Lithuania, school managers perceive differences between new and old generations of teachers:

*Some of them do, unfortunately only a small number. I hope that, as generations change, there will be an increase in the level of linguistic competencies. It is difficult to say if this will be the case of French, as it is becoming less and less popular, with the majority going for English and German. (Romanian school manager)*

*If we are talking about teachers who are younger and who have recently graduated from university, their level of speaking is high or even very high, their vocabulary is extensive. Some teachers are at C1 level or higher in English. (Lithuanian school manager)*

Teachers' didactic competence is well valued by school managers in all the countries. However, the specifics of using a second language raise some concerns:

*School teachers are well prepared to teach their lessons in a foreign language as well as in their mother tongue, although what is needed is time for teachers to coordinate and prepare lessons with the Language Assistant. (Spanish school manager)*

*From a didactic point of view, most teachers are trained on how to pass on knowledge, plan lessons, assess by observing and follow classroom dynamics in order to prepare students for effective learning. Doing it in a foreign language may lead to some changes if you were trained in Italian rather than in English, and I do not think that teachers have been prepared to deal with this yet. (Italian school manager)*

Interestingly, some Romanian schools readily take care of new teachers' training needs:

*I need to tell you that we have in our school a group of very well-equipped teachers in terms of using foreign languages – they successfully used CLIL in a classroom for the last 15 years; in fact, we acted as a pilot school when this term CLIL was initially introduced in Finland as part of a European project. After that, we started sending our young teachers to CLIL training programmes. So, over time, the more experienced teachers have mentored, the less experienced ones. (Romanian school manager)*

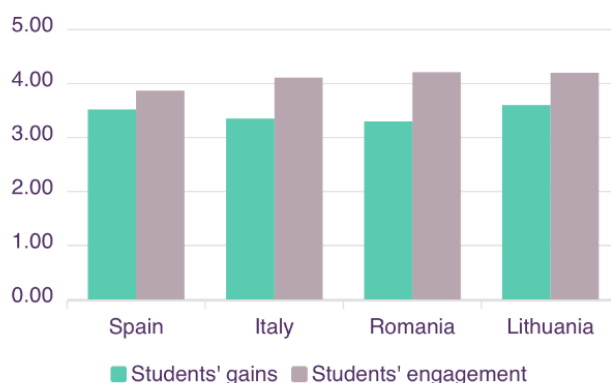
Besides, one of the strong points perceived by school managers in Romania is the power of collaborative work:

*We started two years ago, yes, we have been working hard for two years. There is collaboration among teachers to undertake teaching tasks and get to know students. Then to develop all kinds of pedagogies, and methodological guides together. (Romanian school manager)*

### 3.3. School managers' perceptions of the impact of bilingual education on learners

Figure 7 presents the mean and standard deviations for perceived learning gains and student engagement, by contrasting bilingual to non-bilingual classrooms. The total mean values were medium-high. ANOVA found no significant differences across countries in gains, but statistically significant differences in perceived student engagement, which was higher in the responses given by Lithuanian and Romanian school managers.

Fig. 7. School managers' perceptions of the impact of bilingual education across countries



Overall, school managers think that students in bilingual programmes tend to improve their second language skills:

*I strongly believe that our students are better 'equipped' than other categories of students; when you master a foreign language, you are a different person. The more foreign languages you speak, the more complex your personal profile is. You can better understand the culture of the country, and the historical, geographical and economic contexts of different cultures. (Romanian school manager)*

*There is an improvement in language skills, also because it {bilingual education} represents for them another opportunity to study and deepen their knowledge of a foreign language and at the same time it is a way to study a technical*

*subject. So surely students can also appreciate technical subjects from another perspective, and this helps them to improve. (Italian school manager)*

However, one of the Spanish school managers raises some concerns about the impact of bilingual education on student achievement:

*The results are not significant, achievement doesn't improve a lot among bilingual students. It depends on the students. (...). When we had bilingual and non-bilingual sections, it is true that the best students, academically speaking, signed up for bilingual education, so the results were better, but nowadays there are no improvements in academic results. (Spanish school manager)*

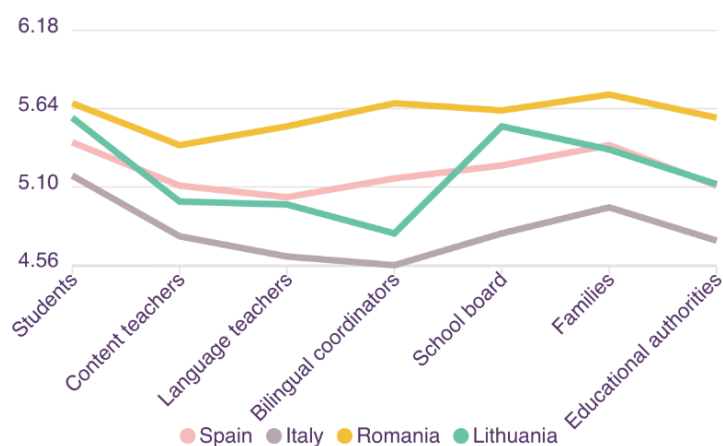
Besides, some of the school managers link the student's success to their individual abilities rather than bilingual education itself:

*When it comes to the academic performance of students who are enrolled in bilingual programmes, I think their performance remains dependent on their abilities in the subject, it has neither declined nor remarkably improved. (Lithuanian school manager)*

### 3.4. School managers' reflections on responsibility for the success of bilingual education

Significant differences concerning those who should guarantee the success of bilingual education were found. From our results, the lowest levels of responsibility lay on School boards, families, and educational authorities, then students and content teachers. Then, according to headmasters, foreign language teachers and bilingual coordinators play the biggest part in the success of bilingual education (see Figure 8).

Fig. 8. School managers' reflections on responsibility for success of bilingual education





According to the interviewees' opinions, the main obstacle to bilingual education according to school managers is the lack of teachers with an adequate second language proficiency. Also, the students' second language level seems to be a problem in some schools:

*Part of the teaching staff does not have sufficient language skills. The teacher of history, art history, or mathematics, for example, does not know English, or any other foreign language we use in CLIL. (Italian school manager)*

*First and foremost is the number of teachers whose language proficiency level is high enough to be able to do this and unfortunately, their number is not very large. It's also about the language proficiency of some pupils, because not all of them are at a very high level, especially in the beginning. (Romanian school manager)*

Issues with methodology and materials design were also brought up by school managers in the four countries. The time teachers have at their disposal also seems to be an important obstacle. For this reason, school managers think they need more outside support:

*The content of bilingual education is a real challenge because teachers need extra time to prepare materials. It would help to have, let's say, a repository or a database of didactic materials, tools, and teachers' practices, and I do not mean textbooks in general, but more like records of teachers' professional practices in bilingual education, which teachers could take and adapt for their classes. (Lithuanian school manager)*

Interestingly, one of the Italian school managers highlighted teacher collaboration as one of the main challenges of bilingual education:

*Then we return to the crucial point in Italian schools which, in my opinion, is that this methodology, like other teaching methodologies, requires you to work together with colleagues, you have to "really do it". You can't say just "you work together", then you do a simple Google document where everyone proposes what they like but then does it in a completely different way. It does not work that way. Is it really necessary to ask ourselves "what we will do together for these kids" and then, once together in the classroom, "how we will evaluate assess them", as the goal is also to evaluate jointly? Otherwise, we will have individual tests, where one will for example assess language and another one mathematics one and that's it. That would be wrong. This is very tiring because it means giving up one's preferences as a teacher, even as a manager, to be honest. (Italian school manager)*

One of the aspects school managers considered key to a successful bilingual education was to make students and teachers aware of the importance of what they are doing:

*This way of teaching not only fosters students' intellectual development, social and professional skills but also contributes to teachers' professional development. So basically, the key to success lies in both students and teachers being aware of these advantages. They should understand that this approach, this way of teaching, is beneficial for both parties. (Romanian school manager)*

*The key to success is once again to promote awareness among students and teachers. It is important to promote a dialogue about the skills needed for different disciplines. Besides, it is important to let students know that, once they leave the school, they'll become citizens. (Italian school manager)*

A Romanian school manager mentioned students' attitudes towards learning a second language:

*Romanian students simply love English. Even those who do not master it yet still love English. They like it. And this is true of every Romanian student; I was once at an international training event with over 100 English teachers and 20 English mentors and the mentors were particularly surprised that our students really like the English language; they were talking about students that chose English because they heard its grammar is quite simple, that they considered spelling rather impossible because its distinct from their native language. But they never heard students saying "We love English". So, we, Romanian teachers, are very happy about it. (Romanian school manager)*

Teacher-student relationship was also mentioned as a key to success during the interviews:

*I think that would be the teacher-student relationship. It is the ability to build a relationship, find a common lesson objective or overall learning goals, and match abilities with expectations. And I am not going to talk about teacher and student motivation, I think that should be taken as a given. I think the student-teacher relationship, and its development, is the key to success, and this is the case in every classroom, so I will not single out bilingual education. (Lithuanian school manager)*

All in all, school managers reflect on the importance of teachers' skills, setting clear and relevant objectives for bilingual education, and communication:

*The key consists of three parts, a trinity perhaps. Competent teachers first and devoted teachers who see the meaning in it. Next would be the goals and programmes chosen. And the third is communication, cooperation and having such opportunities with foreign partners, and colleagues. For children, especially children, to see that it cares not only in the closed yard but also for the world. (Lithuanian school manager)*

#### **4. Some experts' views on bilingualism and bilingual education**

In this section, we include some feedback from world experts in the field of bilingualism and bilingual education who were interviewed for the BiMo project.

According to Prof. Emma Dafouz, educational experiences are quite diverse, and there is a great divide between what the press says about bilingual programmes and bilingual education and what empirical research is proving. Bilingual schools are functioning well in Spain, but there is always space for improvement, and more collaboration is needed from all the stakeholders involved in bilingual education, from families to researches and teachers.

Research shows that bilingual programmes have had a great impact on students' proficiency. Many students who finish a degree at a Spanish university these days do so at a C1/C2 level in English and with improved mastery of the four language proficiency skills. By large, the level of English in Spain has grown extensively, according to Dafouz.

However, it is important for all programmes to be reviewed regularly. Besides, some measures need to be taken. First, it is important to evaluate bilingual programme in a holistic way. Second, more systematic collaboration among stakeholders, from decision makers to language and content teachers and students, is needed. And third, we need a more flexible implementation of bilingual

programmes, one that takes into account different variables, since schools are very different, and certain measures have to be adjusted. School demographics, students' backgrounds, human resources, among others, have to be taken into account. Dafouz believes that it is only after this is done that the implementation is more successful.

Although multilingualism is a reality in today's world, according to Dafouz, more consensus regarding bilingual education is needed in Spain. One of the main issues faced is the evaluation of bilingual programmes from a political rather than a scholarly perspective. It would be essential to provide empirical evidence on what works and what does not work and forget about ideological premises when evaluating existing programmes.

According to Christian Abello Contesse, there is enormous variation in the implementation of bilingual education in different Spanish regions and towns. In Madrid the situation seems to be further complicated by an additional ingredient, that is, political motivation. Quantitative research has found clear patterns as well as some differences regarding classroom time, student achievement, bilingual teachers' spoken language proficiency, content subjects taught in the foreign language, the presence or absence of native teachers or language assistants, among others.

In view of the bilingual development of students and the outcome of more than a decade of bilingual education in Spain, improvement must remain the ultimate goal. Given the variation among schools, each bilingual school may and should look for improvement according to their specific needs. Measures that may apply to most schools, according to Abello Contesse, are the following:

1. Increasing the number of experienced and proficient teachers.
2. Introducing and emphasizing informal spoken English in the English class early in the lower grade levels of primary education.
3. Having a set of rules and standards set by the regional departments of education that all bilingual teachers should adhere to.
4. Introducing some mechanisms through which teachers should be monitored or supervised, especially in their first years of teaching in bilingual programmes.
5. Reducing the number of students per classroom to 20-25 students only.

According to Abello Contesse, there are limitations rather than drawbacks in bilingual education programmes in Spain and Europe. It is relevant to point out in all its shapes and forms comes with advantages and some disadvantages. Bilingual education is a process that is built on institutional and academic registers introduced by teachers. Therefore, its characteristic features include formal style or biliteracy. Students rarely initiate talk, they rarely choose the topic. Therefore, students may not feel comfortable producing the language in social interaction with their peers.

It is therefore of paramount importance to better understand what bilingual education is. The challenge for schools is to begin bilingual education earlier, in a sustained way and for an extensive period of time in their weekly schedule so that students can feel comfortable with simple social manifestations of language before the academic content becomes cognitively complex. The challenge for teachers is not only to reach higher levels of proficiency in the foreign language but also to master how to teach in it effectively, so that teaching in the language actually becomes a reasonable comfortable task rather than a stressful situation that requires physical and mental effort.

According to Pádraig Ó Duibhir, exposure to the language is very important for learners but even more important is to have many opportunities to use the language. Exposure on its own is not enough. So, it would be very important for teachers to find activities such as pair work where kids need to speak. Children should also be able to use the language in the playground.

Contact with native speakers would be great, but that is not always possible. In order to compensate for that, teachers should adopt approaches such as focus on form which centres on meaning, what the person is saying or what the text says. Teachers should focus on how something has been said, providing corrective feedback, and asking students if there is a better way to say something.

## 5. Conclusions

This chapter contains reflections from bilingual schools' teachers and board members. These testimonies are important for stakeholders in other European countries or regions interested in implementing or consolidating bilingual programmes.

The analysis of the data gathered through questionnaires and interviews provided first-hand experiences and valuable information for teachers, school boards and policy makers. The experts in bilingualism and bilingual education who were consulted have also contributed to the topic.

In general, positive attitudes towards bilingual education were found in the four countries where the research was conducted. However, Spanish teachers highlighted some drawbacks, such as teacher-student ratios and differences in English language proficiency.

As a rule, teachers believe that content learning is at risk in cases when the student's competence in English is not high. In another vein, school managers believe that content subject teachers' competence in English is not good enough for them to teach effectively.

In Spain, it seems that making bilingual programmes has worsened the situation.

## References

SENRA-SILVA, INMACULADA, "A study on CLIL secondary school teachers in SPAN: views, concerns and needs", *Complutense Journal of English Studies*, 29, 2022, 49-68.

# 4

## What Can We Learn from Bilingual Experiences?

Elza Gheorghiu, Cintia Colibaba, Andreea Ionel and Stefan Colibaba

Fundatia EuroEd  
Iasi, Romania

Gediminas Grėsius  
Kaunas Vileišiai School  
Kaunas, Lithuania

### ABSTRACT

*The first part of this chapter focuses on the perspective of what can be learned from bilingual contexts, as a case study in Romania. The chapter deepens into the subject by raising four main issues: the sociolinguistic description of Romania from a geographical and social point of view; the description of the educational system with particular attention to language learning; Romanian parents' and students' attitudes towards foreign languages, foreign language learning, bilingualism and bilingual education; and reflections on the teachers' own perceptions on bilingualism and bilingual education in Romania in the near future. This section ends with some advice based on our own experience, which shows that people who speak one or more foreign languages are more effective in solving problems and are more creative and empathetic. Problem solving, creativity and empathy are invaluable non-technical skills which any employer would appreciate in a candidate. It is also argued that bilingual and multilingual people are more willing to accept the views of others and establish people-to-people links more*

easily, which are also excellent skills, especially in areas such as customer service and business relationships.

The second section deals with the Lithuanian sociolinguistic situation, educational system and experience regarding bilingualism. The first part describes the ethnic distribution of Lithuania, the demographic situation and changes experienced since the country regained its independence (more than 30 years) and the distribution of the languages spoken in the country. The second part is dedicated to discussing the structure of Lithuania's education and foreign language integration into the teaching system as an ongoing process. The third part reviews the experiences of parents and students, as well as observation of learning activities in classes where full or partial bilingual education is used. Parents' reasons for sending their children to bilingual schools, as well as children's experiences, are explained. The fourth part describes the experience of teachers using bilingualism in the classroom, further perspectives for using and expanding bilingual education more widely in the whole country. The last section shares best practices such as the successful application of bilingualism while carrying out project activities at Lithuanian schools and provides observations and suggestions on how to improve the bilingual experience in teaching and learning processes. Opinions are expressed by all participants in the BiMo project research: students, teachers, parents and administrators.

## 1. Romania

### 1.1. Sociolinguistic description of Romania from a geographical and social point of view: official languages, languages spoken and minority languages

Romania is a country located at the crossroads of Central, Eastern, and South-Eastern Europe. It borders Bulgaria to the South, Ukraine to the North, Hungary to the West, Serbia to the Southwest, Moldova to the East, and the Black Sea to the South East. It has a predominantly temperate-continental climate, and an area of 238,397 km<sup>2</sup> (92,046 sq mi), with a population of around 19 million. Romania is the twelfth largest country in Europe and the sixth most populous member state of the European Union. Its capital and largest city is Bucharest, and other major urban areas include Iași, Cluj-Napoca, Timișoara, Constanța, Craiova, Brașov, and Galați.

The official language is Romanian, a Romance language (the most widely spoken of the Eastern Romance branch), which presents a consistent degree of similarity to Aromanian, Megleno-Romanian, and Istro-Romanian, and also shares many features with Western Romance languages, specifically Italian, French, Spanish, Portuguese, and Catalan. The Romanian alphabet contains the 26 letters of the standard Latin alphabet, as well as five additional ones (namely ă, â, î, ț and ș), making a total of 31 letters. According to the Constitution of Romania of 1991, as revised in 2003, Romanian is the official language of the Republic. Compared with other Romance languages, the closest relative of Romanian is Italian. Romanian has had a greater share of foreign influence than some other Romance languages such as Italian in terms of vocabulary and other aspects. The lexical similarity of Romanian with Italian has been estimated at 77%, followed by French at 75%, Sardinian 74%, Catalan 73%, Portuguese and Rhaeto-Romance 72%, and Spanish 71%. The Slavic influence on Romanian is especially noticeable in its vocabulary, with words of Slavic origin constituting about 10–15% of the modern Romanian lexicon, and with further influence on its phonetics, morphology and syntax. The greater part of its Slavic vocabulary comes from Old Church Slavonic, which was the official written language in Wallachia and Moldavia from the 14th to the 18th cen-

ture (although not understood by most people), as well as the liturgical language of the Romanian Orthodox Church. As a result, much of the Romanian vocabulary dealing with religion, ritual, and hierarchy is Slavic. The number of high-frequency Slavic-derived words is also believed to indicate contact or cohabitation with South Slavic tribes from around the 6th century, though there are different theories on where this took place. The Romanian vocabulary became predominantly influenced by French and, to a lesser extent, by Italian in the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries (Saramandu and Nevaci, 2009).

Romanian authorities mandate the use of Romanian in official government publications, public education and legal contracts. Foreign words in advertisements as well as other public messages must be translated, while trade signs and logos should be written predominantly in Romanian.

Romanian is spoken as a first language by approximately 90% of the entire population, while Hungarian and Vlax Romani are spoken by 6.2% and 1.2% of the population, respectively. There are also approximately 50,000 native speakers of Ukrainian (concentrated in some regions near the border, where they form local majorities), 25,000 native speakers of German, and 32,000 native speakers of Turkish live in Romania. Since 2013, the Romanian Language Day is celebrated every 31<sup>st</sup> August.

Romania is considered one of the countries with the most developed legislation in Europe regarding the rights of minorities, who also have the right to use their own language in the local administration and the judicial system, in the limited cases provided by the normative acts in force. The law on local public administration provides that in the Administrative-Territorial Units, where citizens belonging to national minorities make up over 20% of the total number of inhabitants, the local administration authorities, the public institutions subordinated to them, as well as the devolved public services should ensure the use of the mother tongue when dealing with those minority groups. Romania has been a multilingual country for many centuries. Populations with different mother tongues have been living in the country in parallel since at least the 10<sup>th</sup> century. Romanian, which is the country's only official language is also spoken in a large part of the Republic of Moldavia as well as in border territories of Serbia and Hungary. Dialectal varieties of Romanian are also spoken by small communities in Macedonia, Bulgaria and Greece.

In the Eastern and Southern parts of the country, Romanian is the most dominant language, and the majority of inhabitants in those regions are practically monolingual; in the Western regions of Transylvania and the Banat, Hungarian and German occupy a prominent position next to Romanian. Many inhabitants of these regions are bilingual or trilingual. These three languages in contact have borrowed many words from each other. Less than 20% of the words used in contemporary Romanian are thought to come directly from Latin, while the large majority of the lexicon consists of words that are borrowed from other languages.

Beyond the official Romanian language, multiple other languages are spoken in Romania. Laws regarding the rights of minority languages are in place, and some of them have co-official status at a local level. Although having no local native speakers, the French language is also a historically important language in Romania, and the country is a member of the Organisation Internationale de la Francophonie.

After the fall of Romania's communist government in 1989, the various minority languages received more rights, and Romania currently has extensive laws relating to the rights of minorities to use their own language in local administration and the judicial system. One of the major de-

velopments in the field of minority protection in Romania is a major change in language policies towards minorities: a shift from the exclusive promotion of the Romanian language (specific to the communist regime) to a series of public policies that promote (and support) the allocation of significant sociolinguistic functions to minority languages (in formal education, administration, justice, and other spheres of public life).

This change of direction in the field of linguistic policies took place as a result of the need for the Romanian state to meet some obligations towards the international community which were materialised in some international treaties and conventions of reference aimed at promoting the linguistic rights of minorities (e.g. the European Charter of Minority or Regional Languages). Accession to these international treaties also implies the obligation to report on the implementation of the various provisions of these normative documents.

When it comes to languages and multilingualism in the educational system, two issues are relevant. On the one hand, there is the position of minority languages in the educational system; on the other, there is the place of foreign language teaching within this system. In principle, all recognized minority groups have the right to learn and speak their mother tongue. A recognized minority in Romania has more than 1.000 members, but not all minorities have the right to be taught in the native tongue at all stages of schooling. At university level, it is only the Hungarian minority which has the opportunity to follow courses in their native tongue in the Hungarian speaking sections of the Babes Bolyai University in Cluj/Kolozsvár.

The founding, in 1714, of the new Royal Academy in Iasi marks the beginning of the formal teaching of modern foreign languages. The subjects taught at the time included Russian and Turkish. Also in 1776, G. Ghica reorganized on a larger basis the higher school at Saint Sava, where activities of French and Italian were made. N. Iorga emphasized the significance of introducing the learning of western languages in Romania. As economic relations developed in the Romanian Principalities and ideas of socio-political freedom became more and more room around the second half of the 18<sup>th</sup> century, the need for closer contact with modern European languages grew.

The French language found a very favourable ground in Wallachia and Moldavia, especially after the 1789 revolution. In 1813, at the Princely Academy of Iasi, Gh. Asachi taught a mathematics course in French, which he then taught in Romanian. It is well known that the beginning of the 19<sup>th</sup> century marks the triumph of education in Romanian. Nevertheless, the teaching of modern foreign languages still enjoys a comfortable position in the Romanian curriculum.

A considerable number of schools introduce foreign language teaching at a very early stage. In kindergartens, immersion programmes are offered in French, German, Italian, or Chinese. But there is no guarantee that these programmes are continued in primary school. At primary level, the teaching of a foreign language starts in the third grade. From the fifth grade on, a second foreign language is added. At secondary school level, all pupils study two foreign languages (mostly French, English, Spanish, and German) and a few schools have immersion programmes in those languages. Minority languages (Hungarian or Turkish, for example) are not offered as a foreign language.

The Romanian primary and secondary education systems have been shaped since 1965 to make room for languages studies, which from the age of 8 (second primary grade) focus on the first language and from the age of 12 allow for the second (sixth primary grade), pupils and parents being able to choose between English, German, French, Spanish and Russian with the mention that the



offer is more varied in urban areas and, especially, in large cities. English is one of the most popular languages, and the quality of teaching in state schools is of the highest quality, with natural variations from school to school. In pre-university education in Romania, for different segments of the school population, the following languages were offered between 1996 and 2021 either as the medium of instruction or as a secondary language: English, French, German, Russian, Spanish, Italian, Greek, Japanese, Portuguese and Norwegian, which underlines once again the interest of teachers, school inspectors and parents in the study of languages.

## 1.2. Description of the education system with particular attention to language learning

### 1.2.1. *Foreign language teaching in Romania: The structure of the Romanian education system*

The Romanian Constitution provides details about the right to education, insisting on the following aspects: compulsory general education, high schools and vocational schools, higher education. In addition, the constitution makes it clear that education should be in the Romanian language, free of charge if provided by the state, and that minorities have the right to learn in their mother tongue.

Education at all levels must take place in public, private or religious institutions. Universities are autonomous. According to the education law, the Romanian educational system is organized as follows: Kindergarten; Primary School; Secondary School; High School; School of Arts and Crafts; Post-Secondary School; Higher Education.

*Kindergarten* – This form of education offers the possibility to all children aged between 3 and 6-7 years to benefit from preschool education with extension to the preparatory class. The preschool education system includes 4 stages: the initial group (in which children aged 3 to 4 will be found); middle group (for children aged 4 to 5); upper preschool group (for children aged 5-6); preparatory class (with the clear purpose of preparing as well as possible the children's transition to primary school). The basic activities which children carry out at the kindergarten are the following: creative art (drawing, painting, crafts); playing different roles and building (building blocks, Lego); social education; cultural education; health education; religious education; ecological education; foreign languages (English, German) and communication; Mathematics (introductory notions); learning about the environment; Music; Practical education; Physical education (dancing, swimming).

*Primary school* – Primary school is the next stage of education. It caters for children in grades I-IV. The school programme starts in the morning and ends at lunchtime. The children here are between 7 and 10 years old. For most subjects, children benefit from a single teacher and appropriate learning materials. Only in certain more specialized subjects will children be trained by other teachers. At the end of the second and fourth grades, children will have to take exams to evaluate the knowledge gained in Romanian and Mathematics.

*Secondary school* – Classes in this stage of education are taught from morning to noon. It lasts 4 years, between the 5th and 8th grade. Children here are between 11 and 14 years old. Classrooms can be readjusted to best meet the needs of children and teachers. Many schools have special classes, such as classes which have intensive English or Computer Science courses. The main subjects in secondary school are Mathematics, Romanian language, History, Geography, Biology, and two for-

eign languages, Physics, Chemistry, Latin, Art and Music, Religion, Civic Education, Technological Education, Computer Science, Sports. At the end of the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades, students are forced to take exams in Mathematics, Romanian language, and Geography/History. At the end of 8<sup>th</sup> grade, students are required to take a national exam, the so-called *Examen de Capacitate* (Capacity Exam).

*High school* includes the following programmes: Theoretical programme – Science and Humanities; technological programme – technique, services, nature and environmental protection; vocational programme – military, theological, sports, artistic and pedagogical. The Lyceum lasts 4 years, of which 2 years are compulsory (grades 9 and 10), the next 2 years not being compulsory (grades 11 and 12). In Romania, according to the provisions of the Constitution and the Law on Education, the medium of instruction in all grades is Romanian, which, as the official state language, is compulsory for all Romanian citizens, regardless of ethnicity. In agreement with these provisions, the curricula include a necessary number of hours to ensure the thorough assimilation of the Romanian language.

In accordance with international standards regarding the rights of minorities, under Romanian law, national minorities are entitled to study and receive training in their national languages. The Romanian education system makes it possible for universities which have multicultural structures to promote harmonious interethnic coexistence and integration at national and European level. In at public universities, there can be organized groups, sections, colleges and faculties where (some) teaching is done in the languages of national minorities. In educational units where the medium of instruction is a minority language, it is still mandatory to learn specialized terminology in Romanian.

The constitutional provision for the study of the Romanian language in education at all levels, by all citizens of the country, regardless of ethnicity (nationality) is a legal, objective necessity, which offers the possibility of acquiring the valuable of culture, civilization and traditions of the Romanian people and of exercising the citizens' rights provided by the Constitution and the laws of the country for all citizens of Romania.

In Romania, the study of modern languages has always been officially encouraged, through institutionalized study. And, in particular, the knowledge of as many languages as possible, at levels of advanced performance, has represented an element of social prestige, which can be explained primarily by the relatively zonal character of the use of the Romanian language. However, the Romanian primary and secondary education systems have introduced since 1965 a wide offer of foreign language learning from the age of 8 (second primary grade) for the first language and from the age of 12 for the second (sixth primary grade).

English was one of the most popular languages, and teaching in state schools was of the highest quality, with natural variations from school to school until 1990.

All lower secondary school students (100%) in Romania learn at least one foreign language and 95.2% of them learn two or more languages, these being among the highest rates in the European Union, according to a Eurostat report.

In pre-university education in Romania, for the different segments of the school population, the following languages were offered between 1996 and 2005 either as the first language of study or as a second language: English, French, German, Russian, Spanish, Italian, Greek, Japanese, Portuguese and Norwegian.

Since the European Union Summit of Maastricht in 1991, and the Treaty of Maastricht (1992), cultural and linguistic diversity have been considered an important European cultural asset. As a

consequence, the European Union has promoted multilingualism as well as second and third language acquisition. This means that the Union aims not only at stimulating all the languages spoken within its member states including minority languages, but also at promoting second and third language learning (European Commission, 2009). The EU has 24 official languages and approximately 60 indigenous regional and minority languages. In 2004, the EU set in its language policy the objective that each citizen of the Union should master his or her mother tongue plus two other languages. On the European Civil Society Platform for Multilingualism website (<https://ecspm.org/>), it is stated that “EU language policies aim to protect linguistic diversity and promote knowledge of languages – for reasons of cultural identity and social integration, but also because multilingual citizens are better placed to take advantage of the educational, professional and economic opportunities created by an integrated Europe. The goal is a Europe where everyone can speak at least two other languages in addition to their own mother tongue”.

The European Union supports a number of actions and programmes in favour of learning and teaching foreign languages. For example, through the Socrates and Leonardo da Vinci programmes, the European Commission invests over EUR 30 million per year in practical projects that stimulate the enthusiasm of language students and their teachers. These include school exchanges, assistance for language learning, training courses for teachers and initiatives to promote the visibility of the programmes. It also invests heavily in mobility programmes such as Erasmus, Youth and twinning initiatives between cities. The European Commission regards mobility as a key factor in motivating people to learn about their neighbours, as well as their languages. In Europe, almost all pupils learn at least one foreign language as part of compulsory education.

English is by far the most widely studied foreign language in the EU, reads the latest Eurostat report on foreign language learning in the EU. 97% of pupils learned English in lower secondary education in 2015, followed by French (34%) and German (23%) (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/wdn-20170223-1>).

The Eurostat report shows that Romanian students thrive on foreign language learning, ranking in the top five on studying at least two foreign languages in schools. In 2015, all or nearly all lower secondary school pupils learnt at least two foreign languages in Luxembourg (100%), Finland (98.4%), Italy (95.8%), Estonia (95.4%) and Romania (95.2%).

Within this broader European context, Romania supports the study of foreign languages from an early age, both through formal study at schools, non-formal education activities and international exchange programmes. The tendency towards early foreign language learning is manifested in pre-school education in Romania, being characteristic especially for schools and kindergartens in urban areas, where parents request optional foreign languages courses even before the first grade. Viewed from the perspective of the European language policy, this trend lies within the context of permanent education and derives from the concept of lifelong learning – a trait of contemporary pedagogy which treats education as a lifelong learning practice, encourages the acquisition of language competences through means of plurilingual education, and recommends that the extension of the basic cycle of learning should go beyond school and post-school years.

The official position in favour of the study of languages is strongly backed up by motivation at family and on individual levels. In contemporary society, language education and the subsequent formation of communication skills (in the mother tongue/second language/foreign languages) is a necessity for every individual, regardless of age, professional training or social condition. The ability

of citizens to speak, communicate and understand each other is today considered not only a means of human interaction but also of integration into the community at social, national, European, and global levels, ensuring mutual understanding, tolerance and respect, and guaranteeing the person's right to mobility, while promoting exchanges between different states and increasing the possibility of free movement. Learning foreign languages contributes to gaining a better understanding of other peoples and cultures, it is a way to combat xenophobia, racism and intolerance. Knowing a foreign language is important to get by in life because language is the most important means of communication and understanding with your peers. Young graduates can finish university with a good knowledge of international languages, but if there is no personal interest in learning more of that language, the knowledge acquired at school alone will not suffice. Apart from Faculties of Foreign Languages and some faculties which have courses in English or French, the level of foreign language remains low in relation to employers' requirements.

Foreign language education in Romania has benefitted greatly from bilingual immersion programmes offered by an important number of public schools, the intensive study of foreign languages offered by both public and private schools, the language classes offered by the cultural centres/institutes in major cities in Romania (British Council Romania, Goethe Institut, Centre Culturel Français, Cervantes Institute) and the solid participation of Romanian students in international exchange programmes.

### 1.3. Parents' and students' attitudes towards foreign languages, foreign language learning, bilingualism and bilingual education

If during the communist era foreign languages represented a "Cinderella" of the educational system, Cinderella has long since turned into a spoiled princess. Parents and teachers alike have become aware of the very important role that knowing at least one foreign language has in shaping their child's future. The most sought-after profiles are those where foreign languages are studied intensively, with daily hours and subjects taught in those languages.

The attitude and interest in studying foreign languages among the Romanian students, teachers and parents seems to be the right one since it is impossible, in a world as globalized as the one we live in, not to speak at least the language of another nation, if not of several. Monolingualism has become an outdated issue in Romania, reminiscent of the last century, representing a major drawback for a person anchored in the realities of 2022. On the other hand, the knowledge of foreign languages no longer signals only one's belonging to high society, as, for example, the learning of French two centuries ago which reflected quality education and high social class. Speaking English – mandatory – and one other language besides it, has now become a basic condition to be able to carry out your profession at an acceptable level in the context of today's world. In this context, one of parents' main concerns when it comes to their children's formal education is related to foreign language learning. It is true that their task is greatly facilitated by the reality of the world in which we live. Compared to 30-40 years ago, this digital world has made our English language learning much easier: every day children are exposed to English on TV, in movies, and listen to songs with lyrics in English. They thus become familiarized with the sounds of the language, learn words imperceptibly, being constantly exposed to an avalanche of anglicisms.

So, why should children learn foreign languages? Knowledge of foreign languages is an additional skill to get a good job, no matter the profession. If the foreign languages one knows have very few proficient speakers in one's country, so much the better. In a generation where many people speak English, its combination with other languages gives the speaker a considerable advantage. The following considerations are usually taken into account when choosing the second foreign language studied by a child: family tradition (parents/grandparents/great-grandparents who speak or have spoken that language), closer or distant emigration goals, in which case knowing the language of the target country is a factor that eases the child's adaptation, career prospects (maybe a mini-survey on economic relations with different countries and the choice of language according to the future economic outlook).

What is the purpose of foreign language classes? Learning the language can mean various things, which a good teacher can differentiate and apply effectively. The goal may be to practice oral communication skills. There are children who have rich vocabulary resources and correct grammatical constructions, but do not have enough opportunities to put them into practice through speech. The emphasis on communication should, in this case, be emphasized. On the other hand, there are extremely fluent and articulate students who may struggle with grammar. Private lessons in a foreign language could be useful and should, in this case, focus on linguistic structures. There are also foreign language courses which prepare students to obtain language certificates. These courses are usually complex, as they ensure the practice of all skills (writing, reading, listening, speaking).

The age of the student is another important factor. At very young ages, a formal teaching approaches are not efficient. However, the child can be exposed to the foreign language through songs, poems. Even if he does not understand anything, his brain gets used to new sounds and in time will make the difference between the mother tongue and the foreign one. But conscious learning will come much later. A child who is constantly exposed to the foreign language will instinctively learn it, just as he does with his mother tongue. We therefore find it useless to pay a teacher to come once a week to "have classes" with a one-year-old baby. However, if the family can afford a nanny who stays a few hours a day with the little one and speaks to him exclusively in foreign language, in the long run, the effect will be guaranteed. In the case of bilingual families, the situation is different since the two languages are acquired simultaneously. Therefore, choosing teaching methods which suit the child's age is of paramount importance. At preschool and early primary school it is very appropriate for foreign language classes to be held in small groups and not individually. The small group creates space for the child to socialize and learn through games or methods specific to this age. As the child grows and his needs become customized, one can opt for teacher-student private lessons.

Most students are instinctively attracted to learning foreign languages, due to modern teaching methods, with an emphasis on interactivity. In the case of children with low interest, the role of the teacher and the parent is to constantly motivate him. Parents should choose a teacher with modern, up-to-date teaching methods, with patience and passion in order to stimulate their interest in learning a foreign language and create opportunities for them to practice the knowledge they have learned. A trip abroad is invaluable, both as a personal experience and as a chance to practice. "Travel broadens the mind," as commonly said.

At the same time, with all efforts to provide their children with fair and effective chances of learning and practicing foreign languages, parents must keep their expectations at a reasonable

level. A child who goes to kindergarten where he has English classes even daily, will not speak the language fluently at the end of preschool (unless he speaks the language at home). At this young age, this is not even the goal, but to “open the ears” of the child, to increase his interest, to prepare the ground for the learning activities that will follow, to make him love that language and be eager to learn more. The parent’s task is to correctly choose the person and the method by which his child is exposed to the language; a negative start due to poorly chosen methods or an inadequate attitude of the teacher is difficult to correct in the future.

The study of foreign languages develops thinking. Learning one or more foreign languages develops critical, analytical thinking, but also creativity. According to specialists, the brain of children at an early age has a number of active areas for language acquisition, a capacity which decreases as they grow. In other words, children between the ages of 2 and 7 acquire the foreign languages they are exposed to much better than older children.

The study of foreign languages also improves academic performance. Studying a foreign language helps to achieve better results in standard exams in all subjects, including Mathematics and other exact sciences. Exposing children to situations which require them to practice a foreign language and encourage their participation in conversations and group activities are safe ways to achieve success in foreign language acquisition and learning.

Learning languages also opens our minds and makes us more tolerant. Learning a foreign language and introducing yourself to a new culture and a different worldview is the most effective way to open the mind. The empathy and curiosity that the child will develop towards other cultures, other habits and their thinking patterns are other major benefits brought by the learning of foreign languages. Once you become aware of the attitudes and specifics of a culture, you are prepared to be more tolerant and see others in a better light.

Learning languages also increases your chances of employment. We live in an increasingly globalized world, and companies tend to expand their activities abroad and get in touch with people around the world. Between two candidates with the same skills and similar experiences, the candidate who masters several foreign languages is more likely to get the job.

Foreign language learning also improves the understanding of one’s mother tongue. Studies confirm that learning a foreign language helps children better understand the rules for using their mother tongue. Parents who are worried that learning a foreign language could create confusion in the child’s mind should not worry at all since studies have shown that bilingualism does not cause communication disorders.

These benefits of language learning have made many private schools include in their study offer several classes of foreign languages, English being still the most popular of them.

Our institution conducted a series of interviews with parents of students enrolled in our private school, which offers bilingual classes and intensive study of English, German and Chinese, asking them about their experience as parents of students involved in bilingual programmes; some of the questions were: *Do you think being bilingual is a good thing? Why? Have you noticed that your child has increased his/her foreign language level because of being taught in that foreign language? What language skills (speaking, writing, grammar, listening) has your child improved or is your child improving the most? Why did you enrol your child in a school where some subjects are taught in a foreign language/with a bilingual programme? Have you noticed that your child has increased his/her foreign language level because of being taught in that foreign language?* Their answers were expectedly similar and converging to the same general

idea: the bilingual/intensive study of one/more foreign languages has obvious advantages for their children: they became more confident in using the languages, their horizon broadens, and they will have more opportunities on the job market.

#### 1.4. Reflecting on the teachers' own perceptions on bilingualism and bilingual education in Romania in the near future

After conducting a series of interviews on the importance of bilingualism with students, school managers and teachers, and summarising their answers, the conclusion is that bilingual classes are well received by students, since they stimulate motivation for learning, communication and collaboration between students and between teachers. These courses address the problems in a practical way and often use methods specific to research (documentation, experiments, etc.).

Teachers and educators have a key role to play in early language learning. They are, in addition to parents, the most important people for the child and have a decisive influence on the atmosphere of the place of learning and the endowment of the child's environment. The more qualified the educator, the more efficient early education will be. In addition to a good command of the foreign language, the teacher also requires specialized competences: cultural knowledge, pedagogical/didactic skills. It is also important for teachers to have some extra-professional knowledge and experiences such as finding pleasure in communication, aptitude and desire for intercultural communication, critical thinking, focus on problematization, ability to choose and use the most appropriate learning strategies, lifelong learning as a guiding principle for oneself and for all learners, openness to new approaches to thinking and learning, ability to collaborate harmoniously and productively with colleagues and children, continuous improvement of one's own IT skills, self-confidence and good perception of one's own didactic role and task, and continuous desire to collaborate with all participants in the education and training process. Often, educators and teachers are the only people through whom children come into contact with the target/foreign language. The language they speak is – therefore, the model students tend to follow. That's exactly why the educator or teacher must be fluent enough in the foreign language to use it throughout the class. Their knowledge of language must be good not only at the written level but also from the spoken and phonetic point of view. The role of the teacher is to guide children not only in the new language, but also in that new culture. The role of cultural mediator can only be assumed with appropriate intercultural knowledge and general knowledge (e.g. knowledge of children's literature and others). In this context, when designing the offer of foreign languages for children, the artistic, musical and painting skills of teachers are of great importance. In the early years of foreign language learning, the interpersonal competences of the teacher are of great importance, which means his ability to ensure that students work together towards completing learning activities and show mutual respect, which would lead to a climate of trust and fearless learning. Team spirit, i.e., the ability to take the initiative in a group, would have a positive effect in groups of adults (teachers and parents) and children in school.

Collaboration between teachers involves exchanges, planning and coordination of activities together, as well as the implementation of courses or specialized projects. Such an exchange should also be made at the institutional level, namely between teachers and educators, respectively at the

transition from kindergarten to primary school. This would contribute to the logical construction of education.

In addition to language and classroom management competences, a series of other competences are developed, such as intercultural ones, various psycho-social and communicational competences which contribute to the personal and professional development of children and young people nowadays, but also to the needs of the society in which they live.

There are national policies – harmonized with the international ones – aimed at fostering multilingualism, as well as specific guidelines for the organization and functioning of bilingual-intensive education in Romania: The Framework Regulation for the organization and functioning of intensive modern language classes, which refers to bilingual education in pre-university education institutions; cultural agreements between Romania and countries whose modern languages are studied in schools in our country; cooperation agreements between Romania's Ministry of Education and governmental/nongovernmental educational institutions in the respective countries. The existence of these documents is a positive factor, because a stable, coherent and transparent legal framework contributes to the continuity and stability of this type of education. Some of the agreements are being revised to better address the changes that have occurred at the level of the curriculum in school education.

All the teachers interviewed agreed that the Content and Language Integrated Learning (CLIL) courses in bilingual-intensive modern language classes, but also outside these classes, through optional CLIL courses, in CLIL circles or CLIL activities (possibly designed as a result of participation in international projects), are well received by students, stimulate motivation for learning, communication and collaboration between students and between teachers.

However, they all highlighted the context factors that influence the success of CLIL methodology: clear, coherent and transparent legal regulations; allocation of the financial resources needed (implicitly, and time); the existence and involvement of teachers who master non-linguistic disciplines, modern languages and CLIL methodology (cumulative); making initial and in-service teacher training more flexible, in the sense of encouraging multiple specializations (specialization of teachers for several disciplines); methodological innovation in in-service training programmes, especially at non-linguistic disciplines; good communication and collaboration between teachers (including the establishment of an active professional culture that emphasizes collaboration between the members of the educational community at school level); exchanges of experience and networking, at national and international level (Cuciureanu, 2019).

In Iasi, a university city of 300,000 inhabitants where our institution conducted interviews with teachers, school managers and parents, most of them said that they wanted to continue supporting CLIL activities in the medium and long terms because its results are visible and positive. Participation in international projects dealing with CLIL courses/activities has often aroused a desire among the participants – students and teachers to have the same experience in Romania. The implementation of alternative teaching methods had a formative impact on students: promoting personalized, flexible learning/teaching, stimulating enthusiasm for collaborative learning and taking initiative in the learning process, which contributes to increasing confidence and self-esteem. Students were also found to develop greater interest in learning subjects approached in a new, attractive, integrative manner and which focused on acquiring superior cognitive skills and relevant knowledge applicable in real life.



In addition, within the international projects, the students were able to communicate with students from other countries, they could assess their knowledge, they could make comparisons with the other education systems, they could better shape their own academic and cultural identities, they practiced and perfected their language and digital skills, as well as their general knowledge. The students' satisfaction with seeing real-life problems being addressed in academic setting, being introduced to unconventional approaches has positively influenced the motivation to engage in such activities, and this also made a positive impact on the teachers.

The teachers expressed appreciation regarding the role these activities would have on their professional and personal lives: the linguistic training achieved through communication in a modern language, the methodological skills they learned through (self)training in CLIL, the end of certain teaching routines and the diversification of activities, communication and stronger collaboration with other teachers at local, national or international level, networking and digital skills. At the level of the educational communities, the courses using the CLIL methodology had a positive impact on the prestige of the school and on the competitiveness of those involved in such activities.

### 1.5. Some advice based on the Romanian experience

Recent research has shown that the area which deals with executive functions is more developed in the bilingual brain. This suggests bilinguals are good at problem solving, juggling with the choice of solutions and tasks that occur in everyday life, but also with the elimination of what is irrelevant.

It is good to know that in the brains of bilingual speakers things work differently from those of monolinguals. So, the advantages of being a polyglot are multiple, visible, measurable and, this has been scientifically proven. On the one hand, the bilingual brain is creative, able to quickly change perspectives and find creative solutions to any situation. Furthermore, a child, a teenager or an adult speaking at least one foreign language obviously has higher self-confidence, not to mention the opportunities they can access in finding suitable jobs, building relationships in any corner of the world, making trips, etc. After all, the freedom that a foreign language gives you comes with freedom of choice (Gardner and Lambert, 1972).

The ideal age to start learning a foreign language is 4-5 years. Because at the time the brain absorbs information most easily and effortlessly. Everything is perceived as a game. Therefore, all courses for children up to 9-10 years should be based on playing, as a way of learning. Games represent the most natural way for them to learn. By the age of about 9 years, the motivation of children becomes extrinsic. They learn to please their teacher, to make their parents happy, to see pride in the eyes of their grandparents.

They do not necessarily learn because they are aware of the importance of learning in their future lives as adults. From the age of 10, children have a much more logical and structured mindset. They can think and they need rules, more and more organized information. They need to understand the cause behind grammar rules and some constructions in the foreign language. Now the motivation becomes intrinsic. There is a purpose of their own for which they do things, for which they learn, store, build, and relate. It is the most important moment, when we can talk to our children about the importance of many things in their upbringing. High school students see the need to strengthen English also through the prism of socialization, group membership, networking and the impact on

their adult life, which they are already beginning to shape. They are aware that certain certifications, whether we are talking about Cambridge or IELTS, can make a difference in their resume, in admission to college.

But it is good to know that there is no age limits in terms of language learning. With age, our interests (and brains) change, so also the tools we can rely on in learning. But at all times, we have the resources to succeed, even if they are called Baby Shark, Harry Potter or Oxford Learner's Dictionary. This is what the latest studies on the brains of London taxi drivers (who have to memorize every street in the city) look like – learning does not take age into account.

The high demand for language connoisseurs in the Romanian labour market as well as the increased mobility of the workforce after 1989 produced significant changes in the quality of the language supply in the Romanian educational environment. The chronic underfunding of Romanian education has led to an important migration of language teachers from education to other employers, usually from the business environment, leaving a fairly large gap of qualified personnel, a gap felt especially in rural or less developed urban areas.

An overview of the institutional offer of language learning in Romania highlights the following forms: in private and state pre-school education – kindergartens (where language courses are paid by parents); in public school education; in bilingual education, intensive language learning; in private high-school education (the number of private high schools has increased significantly in recent years, private schools established by companies, organizations, embassies and foreign cultural institutes, private language schools).

With regard to the number of these schools, it is very difficult to make definite claims due to the lack of studies in this area, but taking into account the offers of courses which frequently are usually advertised, it can be assumed that their number is very large. In addition, one of the preferred methods of learning or consolidating the knowledge of languages on the Romanian market remains the one-on-one system, namely a student and a private teacher.

We are citizens of a society where foreign languages are present in all areas of our lives (school, technologies, media, business, tourism, politics, etc.). Some companies require English language skills for interviews because they have branches in other countries, applying for a scholarship often involves writing a cover letter in an international language, telephone's default language is usually English. Although there are all kinds of applications that can instantly translate anything we want, the ability to communicate in a foreign language is a major advantage in an open society, where English is widespread. This is also the reason why children are taught from an early age to communicate in languages other than their mother tongues.

English teaching and learning approaches have followed various orientations over time. These approaches have been influenced by the historical, social and cultural context. Traditionally (18<sup>th</sup> century), learning was based on extensive explanations provided by the teacher, regarding the structure of the language and the grammatical rules by which it works. The newest approach, frequently used today in classrooms, is the so called "communication method". It no longer insists on rules of grammar, on correct pronunciation, on translations, but focuses on the functions of the language, on what the student is able to do, using the language.

Studying a foreign language is among the eight key competences proposed by the European Parliament and the Council of Europe as a strategic objective for lifelong learning. Learning a foreign language means being able to convey orally and in writing various messages in different situations,

to initiate and develop conversations on a certain topic, to read a text and understand its message, to produce texts written in different ways (essays, notes, articles, etc.). The curricula set certain objectives, methods, contents to guide the teacher, but the decision on textbooks, teaching time and strategies are the responsibility of the teacher. It is important for them to adapt the curriculum according to the needs, interests, and preferences of the students in order to engage them in a rather difficult pedagogical approach, which requires time, energy, effort and sometimes sacrifices. If students cannot identify with what they are studying, the teacher's approach will be difficult and inefficient. If, however, the contents they study and the methods they use suit the children's age and areas of interest, then the learning process will also be conducted smoothly.

Research suggests that people who speak one or more foreign languages are more effective in solving problems and are more creative and empathetic. Problem solving, creativity and empathy are invaluable non-technical skills which any employer would appreciate in a candidate. It is also argued that bilingual and multilingual people are more willing to accept the views of others and more likely to establish interpersonal relationships, which are also excellent skills, especially in areas such as customer service and business.

Languages can create bridges between people, giving them access to other countries and cultures and allowing them to understand each other better. Knowledge of foreign languages plays a vital role in increasing employability and mobility.

Therefore, language learning must be understood more than simply as part of the educational process. It is a basis for improving learning at a professional and cultural level. A state which wants to be competitive and efficient at the European and global level must treat language learning as a top priority. Moreover, the study of foreign languages is one of the main factors necessary to ensure the quality of language education

In Romania, the study of foreign languages has always been officially encouraged. More specifically, the knowledge of as many languages as possible, at levels of advanced competence, is still viewed as an element of social prestige.

## **2. Lithuania**

### **2.1. Sociolinguistic description of Lithuania from a geographical and social point of view: official language, languages spoken and minority languages**

Since the country regained its independence, the population of Lithuania has decreased by practically one million inhabitants from 3.7 million in 1990 up to 2.8 million in 2021. The population is declining catastrophically due to negative population growth and emigration. Rapidly declining birth rates and slowly rising death rates do not guarantee natural generational change, so the population declines. A low birth rate is characteristic of developed countries, where a large part of life is dedicated to the acquisition of education, followed by the pursuit of career goals and other challenges. Also, Lithuania, which was an agrarian state in the past, reoriented itself to the service sector, and the fields related to IT and high technologies are growing rapidly. These negative tendencies are strengthened by emigration, which has been constantly growing since the independence. The main reasons for emigration are common to all post-Soviet Eastern European countries (although

Lithuania is geographically the geographical centre of Europe, but historically and when examining the political map, it is still considered an Eastern European country) - the search for economic well-being, has affected, not only the labour force, but also the intellectual elite, leading to “brain drain”. It is interesting that the population started to grow slightly in 2020 and this was due to immigration from other countries.

There are 154 nationalities living in Lithuania. Knowing that the most important feature of a nation is language, it would not be strange for Lithuania to have more than one state language, but according to the Republic of Lithuania's Law on the State Language, the state language of the Republic of Lithuania is the Lithuanian language, and the laws of Lithuania and other legal acts are adopted and published in the state language, as well as all institutions, companies and organizations operating in the Republic of Lithuania manage their correspondence, accounting, reporting, financial and technical documents in the state language.

Currently, 85.5% of permanent residents are Lithuanians. Among foreigners who make up 14% of the population, the largest group is Poles (5.7%), Russians (4.5%), Belarusians (1.9%) and Ukrainians (1.4%). This can be explained by geographical proximity and the legacy of Soviet policies aimed at fostering national diversity in the republics belonging to the Union. After the start of the military conflict in Ukraine, when, due to the Russian aggression, a large number of peaceful residents had to leave their homes and seek safe refuge in safe European countries, the number of Ukrainians in Lithuania more than doubled. Due to the destruction of their homes and threats to their lives, a significant number of these Ukrainian refugees plan to stay in Lithuania longer. It is important to note that the majority of refugees are women and children who have to enrol in Lithuanian schools. These children are unlikely to learn Lithuanian fast enough, so their education becomes a challenge for teachers. Some of the students speak only Ukrainian, some speak Russian, and only a small number of students speak English at such a level that they would be able to understand what is being taught if the lesson was to be taught in English. The resulting situation only shows how relevant bilingual education is and its necessity in educational institutions at various levels. An increase in the number of people of Belarusian nationality is also noticeable, mainly people with higher qualifications, e.g. some IT companies move their activities to the capital Vilnius or other big cities.

The large cities of Lithuania are particularly characterized by ethnic diversity (54.43% of Lithuanians in Vilnius, 77.86% in Kaunas, 70.87% in Klaipėda). The lowest number of Lithuanian nationals were registered in Eastern and South-Eastern Lithuania, where the majority of Russian and Polish residents live. In these regions, national cultural life is active, festivals and concerts are held in minority languages, and they are also represented in the parliament by political parties which defend their interests and push for linguistic freedom, that is, street signs in Polish, and for graduates to take state exams in their preferred language.

Since Lithuania became a member of the European Union in 2004, it follows one of the most important positions of the union, that is, the promotion of linguistic and cultural diversity. Languages unite people, open up other countries and their cultures, and strengthen mutual understanding between cultures. Knowledge of foreign languages is also vital when trying to increase employability, mobility and competitiveness and is one of the general competences required for a citizen of the 21<sup>st</sup> century's knowledge society. Promotion of language learning and linguistic diversity were identified as one of the most important strategic directions, according to the 2002 European Union language policy. A good command of the mother tongue and two foreign languages is the goal of Barcelona.

According to research carried out as part of the European Union statistical data search (Eurostat) as of 2016, Lithuania was one of the leading EU countries in terms of knowledge of foreign languages of the country's residents – more than 95% of Lithuanian residents said that they knew at least one or more foreign languages (European Commission, 2016). According to the general population and housing census of the Republic of Lithuania, 41.6% could speak one foreign language, 29.0% knew two languages, 6.6% three languages, and 1.3% claimed to be proficient in four and more. More specifically, 63.0% of the population spoke Russian, followed by English (30.4%), and German (8.3%). However, it is important to note that knowledge of the Russian language is stronger amongst the older generations who lived in the Soviet Union, where Russian was the main language. English is better perceived by younger generations, and has now become the first foreign language in schools. It is also important to mention that the information related to European neighbours and the world at large is mostly delivered in English, as Lithuania's way of life is similar to that of western countries where the use of English is for international relations and communication is widespread. International trade also requires a high level of English, although before the military conflict in Ukraine, a significant part of trade was with Russian-speaking countries, but in the near future, the situation will likely change. We should not forget French which, according to various sources, is the second most widely spoken language in Europe. Francophone organizations operate in Lithuania, and there are also schools that teach in French and follow the French education system. There is an ongoing campaign to classify Lithuania, together with the Baltic countries, as northern (rather than Eastern) Europe. Trade and social relations have also led to the popularity of Scandinavian languages, especially Norwegian, which can also be studied at universities in big cities. This trend is also related to the fact that the Scandinavian countries were and remain one of the destinations of emigration from Lithuania.

In summary, it can be said that although Lithuania is a monoethnic state, where more than 85% of the population is of Lithuanian nationality, linguistic diversity is still promoted in the country, which is one of Europe's smallest countries. The extremely high number of educated people in Lithuania and the aspiration to integrate into the economic and cultural market of the European Union, Europe and the world as a whole obliges everyone to seek knowledge of foreign languages. A growing economy with returning or incoming migrants becomes an additional reason to be open to linguistic and cultural diversity.

## 2.2. Description of the education system with particular attention to language learning

The people of Lithuania are highly educated. Nearly the entire population between the ages of 15 to 39 has completed basic schooling. A major overhaul of Lithuanian education practices followed the country's restoration of independence in 1991. The system of primary-secondary-higher education was developed between the two world wars with the Soviets further expanding this to adult education. The highly politicized philosophy of education from the Soviet Union was evaluated and replaced. Independent Lithuania no longer adheres to the Soviet school of thought. It now focuses on an ideology based on Lithuanian history and culture.

Education until the age of 16 is compulsory and free of charge at all levels, as a result of the 1992 Constitution. There are over 2,000 schools across these levels. Pre-school is also available should parents wish to enrol their children.

General education providers can be state or private. Current types of general education providers are as follows:

- pradinė mokykla (primary school),
- progimnazija (pre-gymnasium) or pagrindinė mokykla (basic – lower secondary – school),
- gimnazija (gymnasium).

The general education system lasts 12 years and consists of the following stages:

- primary education (pradinis ugdymas), 4 years;
- basic (lower secondary) education (pagrindinis ugdymas), 6 years;
- upper secondary education (vidurinis ugdymas), 2 years.

### *2.2.1. Primary, Basic and upper secondary education in Lithuania*

#### **PRIMARY EDUCATION (1-4 GRADES)**

Primary education is compulsory. It lasts 4 years, from 7 to 11 (in exceptional cases from 6 to 10). The purpose of the primary education programme is the development of a healthy, active, and creative child who has acquired elementary literacy, social, informational and cognitive skills, which are necessary for proceeding to basic (lower secondary) education.

The programme consists of the following subjects: moral education (religion or ethics), languages (mother tongue and first foreign language), mathematics, perception of the world, arts (drawing, music, dance), and physical education. Schools may also choose to offer non-traditional curricula based on Montessori, Waldorf, Suzuki.

Pupil assessment may take any form, depending on the teacher, such as notes, reviews, and descriptions. However, no grades are given at this stage.

#### **BASIC (LOWER SECONDARY) EDUCATION (5-10 GRADES)**

Basic (lower secondary) education is compulsory and lasts 6 years (ages 10/11 to 16/17). The purpose of the basic education programme is to provide an individual with the basics of moral, socio-cultural and civic maturity, general literacy and the basics of technological literacy, to cultivate national consciousness, to foster an intent and ability to make decisions and choices and to continue learning.

In 9th grade (I grade in gymnasium), students can choose subjects or specialties depending on their abilities and interests. The second foreign language is compulsory from 6th grade but can be taken in 5th grade too.

Basic (lower secondary) education is offered by basic (lower secondary) schools, pre-gymnasiums, special schools, etc.

The program consists of the following subjects: moral education (religion or ethics), languages (mother tongue, first and second foreign languages), mathematics, natural sciences (chemistry, physics, biology), social education (history, geography, civil education, economics and enterprise, etc.), arts (drawing, music, dance, theatre, and modern arts), information technologies, technologies, physical education. Some subjects could be studied at an intensified level.

At this stage, assessment is criterion-referenced. A 1 to 10 marking system is used with 10 as the highest mark and 4 as the lowest passing mark.

Basic (lower secondary) education can also be acquired at vocational education schools/centres. The programmes offered by vocational education schools combine basic (lower secondary) and vocational training. The duration of such programmes is 3 years.

#### **UPPER SECONDARY EDUCATION (III-IV GRADES IN GYMNASIUM)**

Secondary education is made available to everybody who has successfully completed basic (lower secondary) education. It lasts for 2 years (ages 17/18 to 18/19). The purpose of secondary education is to assist a person in the acquisition of general academic, socio-cultural and technological literacy, moral, national and civic maturity. Upper secondary education is offered by gymnasiums, special schools, etc.

The core of the secondary program consists of the following subjects: moral education (religion or ethics), languages (mother tongue and foreign languages), mathematics, social education (history, geography, or an integrated social science course), natural science (biology, physics, chemistry, or an integrated natural sciences course), arts (drawing, music, dance, theatre, or modern arts), information technologies, technology, and physical education. The choice of subjects for each pupil is based on individuality and differentiation.

After pupils complete the secondary education curriculum, they have to take leaving examinations, which are of two types: state-level and school-level. All pupils must take an obligatory examination in the Lithuanian language, which consists of two parts, and one elective examination.

#### *2.2.2. Content and language integrated learning in Lithuania*

Content and language integrated teaching and learning have been successfully applied both in Europe and in other countries of the world for several decades. It comes in many shapes and forms, determined by the linguistic and ethnic composition of each country or region. In Lithuania integrated subject and foreign language teaching (learning) as a methodology of bilingual education, according to which both content subjects and foreign languages are taught, started to be applied in 2002 at the initiative of the Ministry of Education, Science and Sports.

In 2003 the Parliament of the Republic of Lithuania passed a resolution for the 2003-2012 National Education Strategy. One of the main aims was to strengthen the teaching of foreign languages with a view to enabling high school graduates to communicate in two foreign languages. Good mastery of 2-3 foreign languages was expected in higher education. The beginning of the bilingual education project dates back to 2000-2001 and the main aim was to improve proficiency in a foreign language (English, French, German). There were 35 schools in the project. These were followed by more international projects which created valuable material and contributed to the evolution of content and language integrated lessons. Based on their results, the experience of schools teaching content subjects in a foreign language, and the recommendations of international experts, the project known as "Guideline for Content and Foreign Language Integrated Teaching" was consolidated and more than 200 content subject teachers were trained on how to teach a subject in a selected foreign language (English, French, German).

The analysis of the 2017-2018 external evaluation and self-evaluation data on the quality of school activities confirms the benefits of integrated teaching – the quality of integrated lessons is much better compared to regular lessons, and students have more positive attitudes towards such lessons. However, CLIL is applied by less than half of Lithuanian general education schools which have submitted self-assessment and progress questionnaires.

In Lithuania, CLIL can be applied in primary, secondary or high school education level. In 2019 the Minister of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania approved the general educational roadmap for the 2019-2020 and 2020-2021 school years, where it was mentioned that schools can decide to apply CLIL as long as it follows the official curriculum and a long-term plan, prepared by teachers of the subject(s) and the foreign language(s) being considered. Such classes can be taught by either the content subject teacher or foreign language teacher or both. Also, CLIL can be implemented in content subject or foreign language lessons, or as a separate subject module (lesson(s) dedicated to the educational needs and learning support).

When teaching a subject in a foreign language, the aim of schools is to develop general competences, especially critical ones and creative thinking, analysing authentic sources, as well as cultural knowledge and communication, civic-social and other competencies; to educate the subject competencies in source analysis and/or execution research activities in foreign languages and the native language, as well as to develop foreign languages and subjects language communicative competences, to develop personal multilingualism.

### 2.3. Parents' and students' attitudes towards foreign languages, foreign language learning, bilingualism and bilingual education

There are several reasons why parents choose to send their children to schools which go for full or partial bilingualism. It should be noted that most parents surveyed during the research carried out within the BiMo project chose schools where the second language is English, although in Lithuania children of representatives of ethnic minorities can attend a specialized language school in languages such as Russian or Polish. In rarer cases, the choice is French or German bilingual programmes, with other major languages being taught as subjects. So it should be emphasized that parents generally talk about the use of the English language in the context of bilingualism.

The first reason for choosing bilingual education is students' language learning abilities and skills. Parents often know their children's abilities and preferences even better than teachers, so they choose the teaching and learning approach which best matches their child's inclinations and strengthens the abilities they already have, rather than trying to devote energy to areas of science for which the child is not gifted. According to a Lithuanian parent in relation to their daughter:

*{...} she wanted to try something new, it was a challenge. I also trusted the girl's talents.*

The second reason is that, looking at the future, and with Lithuania being an EU member, the opportunity to study abroad is extremely attractive, because there is still a belief in the country that a university or college graduation diploma obtained in Western countries will have more "weight" when looking for a job, or will generally expand career prospects:



*I think that this is good purely in terms of learning, studies, and career prospects. Well, I would say studying abroad was something she wished for, specifically if we are talking about Augustė. Also, for future job opportunities. That is why I believe that being bilingual is advantageous. (Lithuanian parent)*

Studying abroad requires sufficiently good language skills, which perhaps a regular profile school cannot provide and which would require additional time and effort to achieve outside school.

Since the practice of bilingual education is not so common in the Lithuanian education system, parents still see it as “teaching differently” in a positive context, so this can be named as the third reason. Parents are impressed about the fact that their child will study in an exclusive programme, which will allow him/her to have a “different” education, which in their opinion is superior to mainstream programmes, because by naturally acquiring linguistic knowledge in the learning process, students will gain proficiency in a language which is spoken and universally understood amongst the educated elite. Some parents believe that knowing the language is also the way to know the culture. After all, language is the main feature of a nation. The English-speaking world dictates cultural and behavioural trends, even changes in traditional holidays, or the arrival of new ones. For example, “Halloween” seems to be replacing the local holiday “Užgavėnės”. Parents believe that knowing the language facilitates all processes, since the flow of information which reaches children comes mostly in English.

In most cases parents do not have a deeper understanding of the characteristics of bilingual education and what makes it different from mainstream education in the state language. Therefore, they express their trust in what teachers do, believing in their professionalism and competence to convey knowledge at a sufficiently high level of English. The trust parents have in teachers can be explained by the fact that there are practically no complaints about students’ motivation and engagement while doing not only homework, but also additional project activities, during which they again use English to collect information and present it in various forms be they spoken or written. Parents who are able to speak English themselves notice that their children’s ability to use the English language improves, especially listening and speaking, because the expression of thoughts becomes more complex, something which suggests that this educational approach fulfils its purpose:

*If we talk about our school’s global education lessons, they expand the child’s vocabulary. As a result, speech has improved the most, I think. The child can speak more boldly, and on a variety of topics. And listening skills, I think, have improved because I know teachers show a lot of videos and other material with the help of videos. (Lithuanian parent)*

Parents do not think that studying in a bilingual programme could have a negative impact on grades. On the contrary, in classes where a foreign language is taught, students are more motivated and ready to overcome difficulties:

*I certainly do not think that my children would get higher grades, their grades are already very good, so I cannot even comment on this. I believe that everything is excellent. Even if something is taught in a foreign language, it does not affect the results. (Lithuanian parent)*

At least partly, it can be said that parents’ familiarization with bilingual education is limited to the choice of taking the child to a school or a specific class where lessons are taught in a foreign language.

Although bilingual education has many advantages, difficulties cannot be overlooked. Motivated students usually aim for extremely high learning results, and they may be extremely stressed when exams are around the corner. In addition, assessment in a non-native language may complicate the clear expression of thought, which can cause additional stress. Speaking in public in general is quite often a challenge for students and expressing thoughts in a foreign language increases it. Some parents believe that not all students should be enrolled in bilingual programmes, because for some students it may be too difficult due to personal abilities, i.e. some students may be gifted in sciences, but not in languages, or in general their learning abilities are at a low level, so the additional challenge of learning in a language other than their mother tongue can lead to a drop in motivation. Therefore, it cannot be said that learning in a foreign language is only a pleasure, but despite all the difficulties and challenges students might face, it is worth the expected results.

Since the survey of students focused on quantitative data and there was no interview which could have allowed them to discuss their personal experience in detail, we can only draw conclusions from the statistical data. Students' general attitude towards bilingual education is positive, as they are well aware of its importance and usefulness. The fact that students of different ages have an equally positive assessment of teaching in a foreign language comes as a result of the surrounding environment, i.e. social media, music, computer games, etc., as well as teachers and parents who explain the benefits of bilingualism from the perspective of a small country, when future jobs or studies will very likely involve interactions with people from foreign countries, so you will have to communicate and collaborate in a foreign language.

Bilingual education is not always applied in all classes. In fact, while some schools are totally bilingual, others have bilingual sections aimed at highly motivated and achieving students. This might also explain why the students surveyed were all highly motivated. Gifted students who tend to learn languages also experience significantly less stress and anxiety than students who would be taught in regular classrooms, because motivated students have come to terms with the higher learning load that naturally comes with learning in a foreign language.

Students evaluate their capabilities and abilities positively and see their growth in various areas – listening, writing, speaking, etc., but Lithuanian modesty and self-criticism do not allow them to evaluate themselves very well. The high results of English language state exams in Lithuania only confirm this statement.

Students do not receive a lot of parental support while learning in a bilingual programme mainly for two reasons: the teaching and activities completed in the classroom are enough for students not to require additional help with homework, including help from tutors. Also, some parents are unable to help with their level of English, as they themselves grew up in a Russian-speaking environment due to the delayed transition of the post-Soviet state to the Western world and the use of common English in everyday settings or professional environments. However, younger parents or parents holding high positions requiring knowledge of a foreign language occasionally communicate with their children in English at home, thus encouraging the use of the language outside of school, thus checking progress.

One of the most important success factors in learning and achieving high goals at school is the teacher. Confidence in the teacher and his methodology, as well as liking the teacher contribute to the high teacher evaluation results in the survey. A positive assessment of the teacher suggests that the students are satisfied with their teachers' level of English, and learning in bilingual classes does

not cause them discomfort, which could then result in increased stress and a drop in motivation to learn. It can be concluded that students are happy to study in a bilingual programme both because of future prospects and because of satisfaction with the current situation.

#### 2.4. Reflecting on the teachers' own perceptions on bilingualism and bilingual education in Lithuania in the near future

Currently, there are not many general education schools in Lithuania which offer a bilingual programme. However, many interviewees and teachers who did not participate in the qualitative study agreed with the idea that bilingualism in school is beneficial for various reasons.

A good knowledge of a foreign language helps not only to communicate and access information, but also to get to know the culture, since certain expressions cannot necessarily be translated directly and require a certain explanation and cultural awareness.

Since we live in an information society, searching for and selecting information are skills which provide learners with the opportunity to answer all desired questions in a practical way. Therefore, the issue of information availability in a language one can speak is extremely important.

Since Lithuania's national language is Lithuanian, the abundance and variety of information is significantly reduced if only the local language is used. Therefore, teaching major languages such as English, French, and Russian at school in various educational subjects opens up opportunities for students to access a larger amount of information than the one which is available in their native language, it also creates prerequisites for smoother communication with people from other countries, be it in their future professional lives or while studying or traveling.

Daily use of the language allows you to acquire the language faster, improve not only its understanding, but also its use, while expanding the vocabulary and the ability to express thoughts in a more versatile way, which is sometimes difficult when using a second or third language, because often the thoughts expressed are limited to fairly standard words and their phrases, which are less expressive than if the thoughts were expressed in the native language.

We should not forget the fact that students are constantly surrounded by the foreign culture and language, the understanding of which is mandatory for a young person to feel fully integrated into the modern world. Social media, music, movies and other means of communication are permeated with the English language, so in order to educate people, it is necessary to give them the opportunity to be a part of that international community of English as a lingua franca. Due to the growing number of immigrants, refugees and the popularity of families with parents of different nationalities, bilingualism in school is becoming as important as the use of information technology.

However, bilingual education has its own challenges which are faced not only by students, but also by teachers. Since bilingualism is not so common in Lithuanian schools, pre-service teachers may not have been trained on how to teach in a foreign language. Most of the time, after they start working as teachers, they are required to attend additional language courses in order to reach an adequate level of English proficiency, but there is still no doubt that their mastery of the medium of instruction (English in this case) can pose challenges, especially for the older generation of teachers who grew up with Russian in their environment. Also, as Lithuania is a monoethnic state, it is not so common to use a foreign language in everyday life outside of school, so the lack of practice also

makes it difficult for teachers to quickly learn English, as some prefer to use their mother tongue or Russian, which they often know better.

Students are also faced with the difficulties of bilingualism, since it is still significantly more difficult for some students to absorb and understand information which is presented in a language other than their mother tongue. Difficulties in understanding information or tasks, difficulties in expressing thoughts, longer duration of tasks, can lead to a decrease or even disappearance of the student's motivation to learn. Of course, it would be necessary to assess whether bilingualism would be carried out from primary grades, or in basic education, or only at the high school level. Also, many teachers believe that bilingual education is not intended for everyone, so it should be selective in order to achieve the maximum results.

Students in bilingual classes, if this is not the general direction of the school, are more motivated to learn, because when they arrive, they already expect contents to be presented completely, or at least partially, in English. Nevertheless, they need some time to adapt, and this can make things a bit more difficult, at least in the first year. Students may have to work with sources on English websites or use English to convey information obtained from Lithuanian information sources. When students know what awaits them, they have higher motivation and better self-esteem, so these students are at least psychologically prepared to be in classes which will not only demand more, but also provide more opportunities in the future.

The future prospects of universal bilingual education in state schools in Lithuania are rather vague. Although the school board of many schools would be interested in implementing bilingual education because this would make the school more attractive to future students and their parents, it is quite difficult to have enough teachers who are able to use English fluently in Lithuania, given that the average age of teachers is 55 years. Knowing that teachers in Lithuania work until retirement, and often beyond retirement age, the teaching profession is not particularly popular among students, so a quick generational change is unlikely. It would be easier for private schools to implement this, as they can offer the most talented young specialists better financial and more motivating conditions, and so attract the best teachers of the older generation.

Possible additional resources at the municipal or national levels would help strengthen bilingual education. This could take the form of universities' receiving funds and incentives to develop programmes aimed at improving the teachers' level of English and teachers' getting financial support for the same purpose. It is also extremely important that enough educational materials should be adapted to bilingual education, otherwise teachers' lesson planning time would increase significantly, which can lead to uneven preparation for lessons during the year. The role of school management is also important, since the implementation of bilingualism in schools will face various challenges. Therefore, it is necessary to support teachers, encourage them, supervise the process and, if necessary, adjust according to the school's uniqueness and goals, and reach out to parents and, of course, students to answer any questions they may have. Bilingualism can be fully realized only with close cooperation amongst all stakeholders.

In order to integrate bilingualism in the school, it is necessary to consider how to shape teacher training, whether bilingual teacher training should be a separate programme or a module.

Parents' desire to send their children to a school where a foreign language is taught is understandable, because in the future, many people will work in the third and fourth sectors of the economy, which means English will likely be a language of daily use and communication, as well as

cooperation for them. Also, as Lithuania is part of the Western world and is growing economically, a wave of immigration from less wealthy regions of the world is inevitable. Undoubtedly, newcomers will look for schools which can provide their children with quality education and communicate with them in a language they understand.

## 2.5. Some advice based on the Lithuanian experience

The benefits of bilingual education are confirmed by practically all the people who participated in the surveys. In a monolingual country, it is still a unique teaching method which has not yet achieved universal success in public schools due to its complex challenges and peculiarities. In summary, several problems can be singled out, as well as recommendations from different bodies on how to solve or improve them.

Since this concerns teacher education, it would be worthwhile to prepare teachers exclusively for this programme, by teaching them both methodology and the use of English, and conducting teaching practice in countries where bilingual education is used successfully. Dissemination of good practice, and possibly student mobility abroad, would also be an important factor in convincing everybody of the importance and usefulness of bilingual education. Additional funding would make it possible to attract the most talented preservice teachers, and it is precisely such young people who should choose this programme, since the assimilation of information in a foreign language could be very time-consuming and always requires additional skills, i.e., expertise in your subject, and also language learning/teaching abilities. Before choosing their studies, future teachers should be sure that they will be guaranteed a job in their first years in institutions where bilingual education is purposefully implemented.

The average age of Lithuanian teachers has already crossed the 50-year mark and the situation has not improved in recent years, which allows us to assume that schools are dominated by teachers who grew up and graduated in the Soviet Union, or in the first years of independent Lithuania, when the Russian language was still dominant and teachers did not have the opportunity to learn another foreign language or use it in everyday life. The general English language level of Lithuanian teachers could not be sufficient to comprehensively apply bilingualism in the teaching process. In order for the older generation of teachers, or at least teachers who are over 40, to be interested in and well equipped for bilingual education, it would be a good idea for them to receive paid training during the school year. In other words, not only should the training be free, but the time spent studying should be paid for in the same way as the content subject class they teach, since language learning and training on bilingual education (which is essentially work) could only take place after working hours. Also, teachers in bilingual education should have their pay increased, especially the first year, as they will require additional preparation time for lessons.

It is important that the teaching materials, including textbooks and handouts, are sufficiently structured and in line with general curricula. It goes without saying that teachers use various ways of presenting information (interactive surveys, tasks, presentations, visual and audio content) and this takes time, especially when teachers prepare the content themselves. Therefore, if they have to translate most of the educational material themselves and find ways to present it to students not only for use in class, but also to take home, this could cause additional difficulties, requiring

both time and money. It is important that all, or at least a substantial part of the information, is presented not only in a foreign language, but also in the local language, thus ensuring that there is less room for partial absorption of information, due to not understanding all the words or not understanding the general idea. This is extremely important also because some subjects might have technical terms which are difficult to remember even in the native language. Therefore, it would be a good idea to know their Lithuanian equivalents, since students will have to be proficient, not only in English, but also in Lithuanian to sit state exams and conduct their day-to-day activities in the country. When sharing best practices or discussing the necessary conditions for bilingualism to work, the interviewees point out that the entire lesson should not be taught exclusively in a foreign language, but at least part of it should remain in the state language, so that there is room to check whether the lesson material has been properly mastered. At the same time, submitting lesson notes or taking tests in a foreign language should not be required. Lesson preparation time and workload would very likely increase, and that's exactly why it is necessary to strike a balance between teaching, homework and assessment. This remains one of the most important challenges faced by all teachers, especially those in bilingual education. Respondents also believed that it would be nice to have teachers from English-speaking countries in classrooms, since not only high-quality language would be used, but it would also allow students to find out more about the culture of and fun facts about the countries those teachers originate from. Those native teachers would also be seen as “different and unique”, which always attracts students.

We should not forget the psychological aspect. At times, it is difficult for teachers to appear ignorant in front of students, because knowledge is one of the things that make them earn the respect of students, who always expect their teachers to have superior knowledge as compared to them. Unfortunately, students in senior classes are often superior in English language skills. Pupils' auditory and spoken language is advanced due to the environment around them when the content they are interested in, or at least a large part of it, is available in English, that is, music, movies, social media content. Incorrect pronunciation, insufficient vocabulary and more complex expressions of one's thoughts in a foreign language can lead to frustration for the teacher, especially if the students are not supportive, which we all know happens. Therefore, the role of the administration in supporting teachers is extremely important, as well as the appropriate psychological support for each teacher in case of difficulties. Lesson observations will make teachers feel more confident about accepting and using bilingualism. It is also important that the school has close contact between language teachers and content teachers, and that conditions are created to receive help (i.e. language teachers have enough time to give consultations).

Project activities which encourage the use of language are one of the tools that will allow bilingualism to go beyond the classroom. Participation in project days at school, when a foreign language is used to give presentations to the academic community, or participation in local or national conferences. Even though these events might not necessarily be intended for a foreign audience, using a foreign language would demonstrate the school's uniqueness and promote bilingual education. When asked to share their experience about putting bilingualism to use, one of the schools which took part in the BiMo project surveys told about participating in a song festival abroad, which involved students' preparing songs in the language chosen by the festival and travelling to the host country to perform the songs. Theatre in a foreign language, and participation in international contests are other ways to promote the use of a foreign language and enrich bilingual

education. Preparation for acting is a long process, so the actors use the language for a longer period of time, try to empathize, feel, act, and correctly use words and concepts in a foreign language. Acting makes students become ambassadors of not only their school but also the country as a whole, so the students' motivation to use the language correctly increases. At the contests, they themselves observe the performance of other participants, communicate with representatives of other countries, thereby making bilingualism even more meaningful. Such international or national events would also strongly contribute to strengthening the desire to use a foreign language outside of school and would show the opportunities that foreign language use could afford. At the same time, the publicity these activities attract would be a great advertisement for the school and would allow it to attract even more motivated students, and could convince more parents that it is worth letting their children be educated in bilingual programmes.

Some of the respondents do not think bilingualism is beneficial for all students. This claim is not made because they believe knowledge of a foreign language is not important, or would impact negatively on proficiency in Lithuanian language, but because they think every student has different abilities and inclinations. Unfortunately, for some students, knowing languages requires significantly more effort and time, which can make learning become a demotivating activity. Therefore, some respondents suggested that schools should necessarily have mainstream classes with only one medium of instruction. Thus, students could choose to leave the bilingual class, regardless of their grades, because foreign languages can cause difficulties not only for low-achieving students, but also for high-achieving ones, so it is important to create conditions for them to show their best qualities which may not be related to languages.

No matter what challenges await in bilingual education from the perspective of all participants – students, teachers, parents and school administration, the general consensus is that these challenges are worth the obtained result. Part of the problems identified could be solved by finding the model of bilingual education which matches the peculiarities of the school and academic community, or when a generation of teachers who are more proficient in English comes, and when the older generation of teachers accepts bilingual education as another surmountable task, something they probably did many times during their professional life.

## References

- CENTRE FOR QUALITY ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION “GENERAL EDUCATION”, source: <https://www.skvc.lt/default/en/education-in-lithuania/general>
- CREATE FOR LITHUANIA. “Foreign languages”, review of the language policy of the European Union and Lithuania, source: <http://kurk.lt/wp-content/uploads/2021/04/Europos-s%C4%85jungos-ir-lietuvos-kalb%C5%B3-politikos-ap%C5%BEvalga.pdf>
- CUCIUREANU, Monica, coord, “Contexte de învățare a limbilor străine - Experiențe CLIL în România”, Editura Universitară, București, 2019.
- EDUCATION ENCYCLOPEDIA - StateUniversity.com “Lithuania. Educational System—overview”, source: <https://education.stateuniversity.com/pages/872/Lithuania-educational-system-overview.html#ixzz7ZtNJSsFB>

- EUROPEAN COMMISSION, “Multilingualism – a bridge to mutual understanding”, 2009.
- EUROPEAN COMMISSION, Eurostat data, 2016, source: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?%20title=Foreign\\_language\\_skills\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?%20title=Foreign_language_skills_statistics)
- GARDNER, R.C, LAMBERT, A.E., “Attitudes and Motivation in Second Language Learning”, 1972.
- “Kiek ir kokių kalbų mokame?”, Lietuvos statistika, the portal of statistics department of Lithuania, source: [https://www.stat.gov.lt/home?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&\\_101\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_101\\_returnToFullPageURL=%2F&\\_101\\_assetEntryId=1458524&\\_101\\_type=content&\\_101\\_groupId=10180&\\_101\\_urlTitle=kiek-ir-kokiu-kalbu-mokame-&inheritRedirect=true](https://www.stat.gov.lt/home?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=%2F&_101_assetEntryId=1458524&_101_type=content&_101_groupId=10180&_101_urlTitle=kiek-ir-kokiu-kalbu-mokame-&inheritRedirect=true)
- Languages in Lithuanian cities. Sociolinguistic map, source: <http://www.kalbuzemelapis.flf.vu.lt/lt/zemelapiai/miestu-gyventoju-tautine-sudetis/>
- Law on the State Language of the Republic of Lithuania, source: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legislationAct/lt/TAD/TAIS.15211?jfwid=32wf6lrm>
- MAČIANSKIENĖ N., BIJEIKIENĖ V., BUDVYTYTĖ-GUDIENĖ A., JANKAUSKAITĖ A., PUNDZIUVIENĖ D., VAITEKŪNAITĖ A., VORONOVA L., ZUTKIENĖ L., “Integruoto dalyko ir užsienio kalbos (anglų, vokiečių ir prancūzų) mokymo didaktinių kompetencijų ugdymas”, Kaunas, 2012, source: [http://uki.vdu.lt/wp-content/uploads/doc/Sinergija/IDKM\\_metodine.pdf](http://uki.vdu.lt/wp-content/uploads/doc/Sinergija/IDKM_metodine.pdf)
- NICOLAE SARAMANDU, Manuela Nevaci, “Multilingvism și limbi minoritare în România”- Study financed by the General Secretariat of the Government – Department for Interethnic Relations from budgetary funds allocated to finance interethnic and intolerance programs and projects and printed with the support of the Representation of the European Commission in Romania, 2009.
- ŠVIETIMO, mokslo ir sporto ministerija “Integruotos dalyko ir užsienio kalbos pamokos (EMILE, CLIL) Lietuvos mokyklose“, “Švietimo problemos analizė“, 2019 spalio, Nr. 4 (175), source: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/07/Integruotas-dalyko-ir-uzsienio-kalbos-mokymas-Internetui.pdf>



# 5 HOW CAN BILINGUAL EDUCATION BE IMPROVED IN MONOLINGUAL CONTEXTS? THE CASES OF SPAIN AND ITALY

Patricia Mena López and José María Vidal Vargas

IES JUAN SEBASTIÁN ELCANO

Sanlúcar de Barrameda, Spain

Mónica Cercadillo López de Medrano, Alba Gutiérrez Martínez, Miguel Rodríguez Cosío and Darío Fernández Ruiz

IES MARQUÉS DE SANTILLANA

Torrelavega, Spain

Loris Ranalli, Alessia Valzani, Silvana Barbacci, Giovanni De Rita and Renato Gatti

IS LEONARDO DA VINCI

Florence, Italy

## ABSTRACT

*In our current society, it is undeniable that bilingual teaching must have an essential role within our educational system. We live in an open and global world in which speaking a foreign language is absolutely necessary.*

*Learning it in a natural way within the educational context has been the option chosen by many monolingual countries. We cannot forget, however, the fact that a thorough reflection on the improvements which could be carried out by teachers and families is necessary.*

*The first part of this chapter focuses on two regions in Spain which are traditionally monolingual, namely, Cantabria and Andalusia. It starts with a sociolinguistic description of Spain. It then continues with a description of the Spanish educational system, and the bilingual programmes in both regions. Finally, some suggestions are made to improve the current bilingual system in Spain.*

*The second part provides a general overview of the education system in Italy starting from kindergarten up to secondary education. In this context, special attention is paid to the teaching of foreign languages, with particular reference to the CLIL methodology. Then school autonomy in Italy and the experiments in progress are described.*

*As a result of didactic autonomy in Italy, schools of all levels have started experimenting with the teaching of contents in any foreign language which is mandatory in the last year of high school and technical institutes. This allows both the acquisition of disciplinary contents and the learning of a foreign language. The students' and parents' responses to the CLIL methodology are also described and highlighted, and explanatory and in-depth notes and considerations are presented.*

*This chapter also describes the Italian linguistic environment, starting from the historical causes which led to the current linguistic-dialectal situation. It also analyses the situation relating to the presence of contexts which use only a foreign language and the levels of knowledge of a second language divided by geographical and social areas.*

*Finally, teachers' perceptions on bilingualism are described in light of data obtained from the interviews carried out amongst teachers within the framework of the BiMo project.*

## **1. SPAIN**

### **1.1. Sociolinguistic description of Spain from a geographical and social point of view: official, co-official and minority languages**

Spain is a country of great cultural wealth and diversity which stems from the different cultures and people who have inhabited the Iberian Peninsula over the course of centuries. Its geographical location, being the western gateway to Europe and connecting the Atlantic Ocean with the Mediterranean Sea, has made it a prime historical site, as it was longed for by many civilizations.

Since prehistoric times, human beings have shown great interest in inhabiting our peninsula, interest which continued throughout the Ancient Age with the settlements of civilizations such as the Celts, Tartessians, Phoenicians, Greeks, Iberians, Carthaginians, Romans or Visigoths.

In the Middle Ages, the Iberian Peninsula became the setting where the world's three main monotheistic religions, i.e., Christianity, Islam and Judaism flourished, influenced one another and often mixed. Although this coexistence was mainly peaceful for centuries, the Christian culture from the north moved south and gradually imposed itself until the fall of Granada in 1492. This event marked the success of the Christian culture over the other ones.

Throughout the Modern and Contemporary Ages, the Christian culture has been the dominant one all over the country. However, due to the origin of the different dynasties which have reigned over Spain, cultural and linguistic influences from a great variety of sources can be found in the country. One can mention, for instance, the French, Flemish, German and Saxon cultures, which all of them left their stamp on the lifestyle and the languages spoken in Spain.

We must also take into account that the size of the country has equally contributed to the presence of different languages which officially coexist with Spanish. Some of these, such as Galician, Catalan, Valencian, Basque or Aranese are official languages in their respective territories; others, such as Asturian or Aragonese, which are spoken in minority or very restricted contexts, still aspire to achieve due recognition and protection. The protection of all these non-official languages at a state level is included in the European Charter for Regional or Minority Languages (1992). Except for Basque, the rest of official languages in Spain have a Latin origin and they are to a greater or lesser extent influenced by other languages depending on their history, evolution and present-day geographical distribution.

After Spanish, Catalan is the second most widely spoken language in Spain. There are regions in Catalonia, especially in rural inland areas, where it is possible to find populations whose daily language is Catalan and who barely use or know how to speak Spanish. The same happens with Galician and Basque. In recent years, there has been a spike in the use of these languages, sometimes linked to political movements fighting for the recognition of a distinct identity and even independence for these regions.

According to data from the National Statistics Institute, as appearing in Business Insider, the most widely spoken language in the Spanish state is Castilian, spoken by 98.8% of the population. In second place, with 17.5% of speakers, we find Catalan, followed by Galician (6.2%), Valencian (5.8%) and Basque (1.26%).

Finally, being immersed in the Digital Age, which favours the idea of a global world, we cannot forget the undeniable influence which foreign languages, especially English, have on our country. English is not just the main language in the film industry, but also the language of the Internet and scientific dissemination, the global language connecting countries and the language which is mostly offered as a first foreign language in the majority of schools in our country.

On the other hand, Spain has, in turn, had great influence in other regions due to the expansion of the Spanish Empire throughout different historical periods. We can mention, for example, the South American continent, where Spanish is the main official language in most countries. This may explain why for many years, the teaching of foreign languages in Spain did not receive enough attention, as Spanish was and is still spoken by millions of people worldwide. This is perhaps why, in sectors such as the film industry, movies and series are still dubbed into Spanish, instead of keeping original versions. This situation certainly has a negative effect on motivation and willingness to learn English amongst Spaniards.

However, in the last 30 years we have been observing how different administrations and families have been promoting the learning of foreign languages as a way to become fully fledged citizens of an increasingly connected and globalised world. And it is thanks to this boom that bilingual education has been implemented increasingly in Spanish schools.

For many years, the foreign language generally taught in Spain was French, but it gradually gave way to English during the 1980s and 1990s to the point that now the vast majority of schools

offer English as their first foreign language and French as their second. For this same reason, when bilingual education was introduced in Spanish schools, English was the language curriculum designers had at the back of the mind. Nevertheless, in recent years, other schools have also started offering the teaching of languages such as German, Italian, Portuguese or Chinese. What is undeniable is that, regardless of the language offered or chosen, learning a foreign language is clearly beneficial for students.

The importance given to foreign language learning or bilingual education also varies greatly depending on the geographical area we are referring to. In the case of Andalusia, for example, we must bear in mind that it is a very extensive region that covers the entire south of the peninsula along an area of almost 88,000 km<sup>2</sup>. Therefore, a wide variety of different contexts and situations can be found. For instance, tourist areas, and especially coastal ones, attract many foreigners, whether as tourists or as residents. This means that there is full awareness of the need to speak languages and, in fact, it is an essential requirement for any job. On the other hand, the importance given to foreign language learning is not really that high in rural inland areas or areas which receive less foreign tourism, as proficiency in a foreign language is not needed on a day-to-day basis.

In turn, Cantabria, being one of the smallest autonomous communities in the country, concentrates the majority of the population in coastal towns or areas near the coast. These areas also receive a large amount of foreign tourism. The case of Santander, capital of the province, which concentrates approximately 30% of the population, should be highlighted. This city receives a large number of foreign visitors, mainly from France, the United Kingdom, Germany and Italy. This is possible, in part, thanks to the international airport which connects Santander to a variety of European cities, as well as to the ferry connections that link this region particularly with the south of England. Likewise, the rural areas of the interior increasingly base their subsistence economy on tourism. All these factors contribute to a greater appreciation of the learning of foreign languages by the local population.

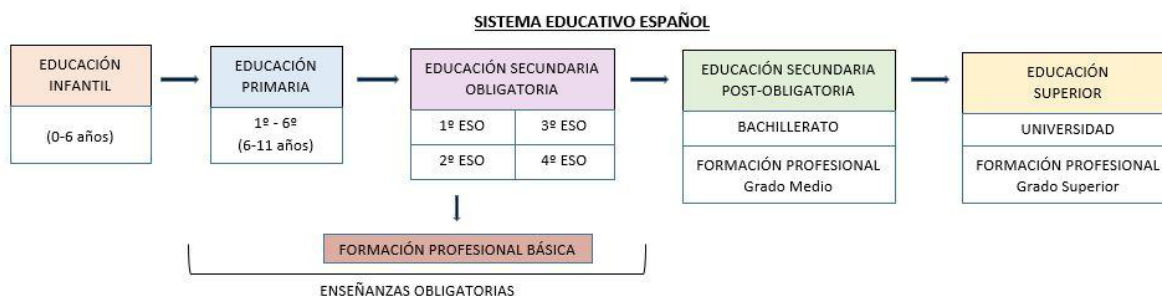
In a country as large and populated as Spain, there is a wide range of different social and economic situations, but the different educational authorities in the country encourage participation in bilingual programmes to facilitate equal opportunities for all regardless of the region in which they live or the economic resources they have.

## 1.2. Description of the educational system with particular attention to language learning

The Spanish educational system is governed by common regulations at the national level, nevertheless, competences in non-university education have been transferred to different administrations since the Constitution of 1978, which advocated for a model of decentralised and symmetrical state. This means that certain educational aspects may vary in the different regions making up the country, especially in those which have their own official language. We present here, as an example, the educational systems of two geographically opposed regions, Andalusia, in the south of Spain, and Cantabria, in the north of the country.

The system is structured in 5 stages, 2 of which are compulsory and 3 of them non-compulsory stages.

Fig. 1. Spanish education system. LOMLOE



### 1.2.1. Bilingual programmes in Andalusia (Southern Spain)

Since 1998, and more extensively since 2005 with the approval of the Plan for the Promotion of Plurilingualism in Andalusia (*Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía*), educational authorities have been committed to the implementation of bilingual education in order to improve the students' linguistic competence and raise awareness of the fact that we live in a globalised world and a united Europe. Since then, the number of schools which have adopted bilingual education has grown steadily. At the beginning, it was only offered to some groups for each level, but these were progressively extended so that the vast majority of these schools now have only bilingual groups, at least in Compulsory Secondary Education (ESO). As for post-Compulsory Education (*Bachillerato*), we may find some schools are 100% bilingual, 100% non-bilingual or mixed.

After its implementation, bilingual education led to significant changes in terms of teaching staff, contents, methodology, teaching-learning strategies, etc., with a view to optimising the students' learning, and conceiving the foreign language as an instrument or vehicle for the transmission and/or learning of other subjects in non-linguistic areas which were previously only acquired in the mother tongue. The main objective of bilingual education is to make students use the foreign language naturally in any situation they may be involved in, improving not only their linguistic competence, but also their knowledge of other cultures and realities, and their general ability to learn.

In Andalusia, the bilingual programme implemented in public schools belonging to the autonomous regional administration known as *Junta de Andalucía* starts at Pre-School stage and it is partial, since only part of the curriculum is developed using the foreign language, while the rest of the subjects are taught in the mother tongue. In addition, students enrolled in the bilingual programme have the possibility of taking a second foreign language, which is usually French in most schools.

In Pre-School, obviously, and in Primary Education as well, bilingual immersion is essentially based on oral comprehension. Students learn to understand and use the foreign language in a very basic way, in a natural and progressive way in the classroom environment during the sessions of those bilingual subjects available at their school and educational level.

It is throughout the Secondary and Post-Secondary stages that production, both oral and written, is encouraged, and the number of hours and/or subjects increases, so that students can reach at

least an A2 level by the end of Compulsory Secondary Education, and a B1 level by the end of their Post-Compulsory studies.

As in Primary Education, foreign languages will be learnt in a natural way through situations which students may encounter in their everyday life while integrating the specific contents of the subject.

In Andalusia, the non-linguistic areas (NLAs) that can be taught in a foreign language within the bilingual programme in Secondary and Post-Secondary Education are the following:

**COMPULSORY SECONDARY EDUCATION (ESO):**

1<sup>st</sup> ESO: Geography and History – Biology – Physical Education – Art – Maths – Music

2<sup>nd</sup> ESO: Geography and History – Physics and chemistry – Technology – Physical Education – Art – Maths - Music

3<sup>rd</sup> ESO: Geography and History – Biology – Physical Education – Maths – Technology

4<sup>th</sup> ESO: Geography and History – Physical Education – Ethics (as far as another option is offered to those who do not follow this subject)

**POST-COMPULSORY EDUCATION (*BACHILLERATO* / SIXTH FORM):**

*Bachillerato* Year 1: Science in the Contemporary World (as far as another option is offered to those who do not follow this subject) – Philosophy and Citizenship – Physical Education

*Bachillerato* Year 2: History of Philosophy – History of Spain

At secondary level, schools must offer at least two subjects from NLAs in each year, which will be the same for all students of the same level, so they cannot be optional subjects. The teaching hours of the NLAs at each level, together with the hours of the L2 subject, must amount to least 30% of the overall school hours.

Regarding Post-Secondary Education, at least two common subjects must be taken throughout the entire stage, as well as the Integrated Project I and II.

In both Secondary and Post-Secondary stages, at least 50% of the content included in the different syllabuses of the NLAs will be taught and assessed using the foreign language. The contents cannot be limited to mere vocabulary lists, due to the linguistic immersion methodology to be used in the classroom. Likewise, in order to carry out assessment, a variety of evaluation tools will be used which go beyond the traditional exams.

In short, bilingual education aims to achieve a level of competence in the use of a foreign language which enables students to understand and communicate in situations they may encounter in their everyday life in a natural and efficient way.

*1.2.2. Bilingual programmes in Cantabria (Northern Spain)*

The Autonomous Community of Cantabria and, in particular, its Department of Education, has had as one of its priorities the learning/teaching of foreign languages. Thus, this administration has promoted regulations and resources with the aim of establishing an effective network of bilingual schools that follow European educational policies. In this line, the Community devel-

ops Bilingual Education Programmes (PEB) and Innovation Projects for the Improvement and Learning of English, regulated by Order ECD/123/2013, which establishes objectives, pathways, general development, assessment, instructions for teachers and pedagogical principles. It is important to highlight that this regulation offers a framework of reference for schools, but they have autonomy to shape PEBs within their schools. This has made the region have almost as many programmes as there are bilingual schools. On the other hand, Cantabria has PEBs organised from within the Ministry of Education itself, such as the MEC-British Council Bilingual Project, in which a Primary Education (EP) school and another secondary (ESO) school participate.

The main characteristics of each educational stage, collected in Barbero (2014), are the following:

— Pre-School Education and Primary Education (PEB):

All students begin the PEB in the second stage of Pre-School Education with one hour of English language and two hours of contents in English (distributed in four or five periods) per week. In Primary Education, the distribution of hours increases in the different stages reaching up to six hours of English and up to three hours of contents in English in sixth grade (see Fig. 2). In these stages, priority is given to teaching content in the subjects pertaining to Knowledge of the Natural, Social and Cultural Environment, while schools are not allowed to teach Spanish Language and Literature, Mathematics and Second Foreign Language in English.

Fig. 2. Number of weekly teaching hours in PEB in Pre-School and Primary Education

<b>Educational Stage</b>	<b>English Language Hours</b>	<b>Content Subjects (NLAs) in the Foreign Language</b>
Pre-School Education		
Third Stage (5 years old)	1	2
Primary Education		
First Stage	2.5	2
Second Stage	3	2
Third Stage	3	3
<b>Total</b>	<b>9.5</b>	<b>9</b>

— Secondary Education (PEB in English, French or German):

At this stage, schools usually offer bilingual and non-bilingual options and, although it is normal for each school to have only one bilingual group, the Ministry has begun to authorise two bilingual groups, due to the increase in demand from families. Two NLA subjects are taught in the foreign language in each academic year. The Order establishes that Spanish Language and Literature and Foreign Language subjects are excluded. In addition, the teaching load increases by two hours, preferably in the afternoon, one of which can be devoted to NLAs. Finally, in non-integrated programmes, students must take a second foreign language in the first three years.

- *Bachillerato* (PEB in English, French or German):  
This pathway is for schools which already have PEB in secondary education and it entails an increase of two teaching hours (preferably in the afternoon) and up to two NLA subjects.
  
- PEB in Vocational Training (PEB in English in intermediate and higher degree cycles):  
There is also the possibility of taking vocational training in the bilingual pathway. In intermediate vocational training modules, the authorization of the Ministry is required, and for higher modules two subjects of the course have to be taught in English.  
The reference level of competence for schools is shown in Fig. 3. The Order establishes that these levels are taken as guidelines and that the teaching-learning pace is established according to each specific context.

Fig. 3. Guidance levels for each educational stage in PEBs. Source: ECD 123/2013

Educational Stage	CEFR Level
Primary Education	A2
Secondary Education	A2-B1
Baccalaureate	B1-B2

In addition, the Ministry has promoted, since the beginning of the PEB, the recognition of the level of competence in a foreign language according to the CEFR. Thus, at the end of EP, level A1 is automatically recognized and level A2 at the end of secondary school. On the other hand, for some time, standardised tests were organised by the Ministry itself but, at present, students enrolled in the last year of secondary education taking a PEB can take the B1 Intermediate Level Certification Tests for free at *Escuela Oficial de Idiomas* (Official School of Languages – EOI) for the target language of the programme. Likewise, high school students who are taking or have taken a PEB in German or French can also apply.

Regarding the pedagogical principles, PEBs use the CLIL methodology understood as: “the use of a foreign language as a vehicle for learning the curricular contents of an area, subject or module, at the same time that the learning of a foreign language is strengthened” (Government of Cantabria, 2013: 9). In addition to the CLIL methodology, the communicative approach, exposure to real communicative situations, the use of ICT and the European Language Portfolio are promoted.

As for the teaching staff who participate in these programmes, requirements are established in Order ECD/109/2013, of September 11. Basically, teachers must provide evidence of a minimum level of B2 in order to obtain the qualification. Likewise, schools can rely on language assistants, who share teaching hours with a lead teacher.

In short, the Cantabrian and Andalusian models already described have similarities in the sense that both promote communicative competence through the learning of a foreign language and its use as a medium of instruction for non-linguistic subjects, and they stand as two examples of the implementation of bilingual programmes in monolingual Spanish communities.



### 1.3. Attitudes of families and students towards the teaching and learning of foreign languages and bilingual education

When the bilingual programme was introduced in Spain, few students and families decided to adhere to this type of education. One of the main reasons was the lack of knowledge of what the programme entailed or how it was going to develop and also because, at first, there was the misconception that the bilingual programme was in some way aimed only at high achieving students. This meant that, in general, we found bilingual groups with highly qualified students, motivated by studies, eager to learn and, therefore, with very good behaviour during classes. The opposite situation was more and more frequent in non-bilingual groups, that is, unmotivated students, without interest in studies and with disruptive conducts, which is why many families and students began to choose the option of bilingual education not so much because of the importance that they attached to bilingualism or language learning but due to the desire for their children to be in groups where there were generally no conflicts or bad behaviour on the part of the students. On the one hand, this was beneficial, because it was the beginning of the great expansion of bilingualism but, on the other hand, we began to find bilingual groups in which the level of competence of the students in the foreign language was increasingly diverse and, on occasion, so low that it was very difficult to teach classes entirely in the foreign language.

However, this is not the only reason why bilingualism has expanded. Undoubtedly, awareness of the importance of bilingualism on the part of both families and students has increased lately. Learning a second language not only provides anyone with opportunities for personal enrichment at a cultural and communicative level, but it is also an essential tool to improve their career prospects in today's labour market. The generation which includes the majority of the today's parents has had the opportunity to receive formal education, either at the basic level or at the higher and university level, an opportunity that their parents did not have. This is why they are aware of the need to study and, specifically, the need to speak foreign languages in the future. In fact, many parents now expose their children to a foreign language from a very early age, either thanks to access to cartoons, series, movies and songs in original versions, or by enrolling them in private language schools.

The Spanish education system also promotes the learning of foreign languages. In the 1980s and 1990s, students did not begin to study a foreign language until the 6th grade of primary education, with students aged 11. Over the years and with various educational reforms, this has changed so that, today, students begin to learn a foreign language in early childhood education. In these early educational stages, the methodology used is obviously very playful. The language is learned in a natural way through games and songs and is exclusively oral. This is why, currently, parents perceive bilingual education as something normal, necessary and beneficial for their children. For this reason, many decide to privately certify their level of competence in the foreign language through private entities such as Cambridge or Trinity or through the *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EOIs), since public primary and/or secondary schools do not offer them this option. Despite this, the percentages of students with a language certificate are still very low when compared to data from the other countries that have participated in the research, especially at level B2.

Fig 4. Level of student certification in a foreign language. Information extracted from the research carried out within the BiMo Project

Country	B1	B2	C1	C2	Without certificate
Spain	20.8%	6.9%	1.9%	0%	32.0%
Italy	23.7%	25.9%	3%	0%	33.3%
Romania	20.6%	28.2%	8.9%	1.6%	32.9%
Lithuania	18.7%	11.5%	0.5%	1.1%	52.7%

We cannot forget, however, that there is always a percentage of families and students who do not show any interest in bilingual education, or in studies in general. For them, bilingual education is more of an obstacle to learning than a benefit, since they believe that teaching a subject in English or in another foreign language makes it difficult for learners to acquire content that they could learn better if they were taught in their mother tongue. In some cases, this attitude is so ingrained that students do not even try to make an effort in bilingual subjects and end up dropping out of the programmes, although we have already said that these are exceptional cases.

Other problems traditionally associated with a possible reluctance towards bilingual programmes in certain regions include the fact that these programmes often imply an increase in the number of school hours and greater effort that sometimes interferes with students' participation in extracurricular activities, or their ability to take subjects such as music and performing arts. Some students and their families and students may perceive this as an unfair situation when considering the rest of the students. We can also find some families which consider the linguistic requirements to teach content subjects in a foreign language to be insufficient, thus questioning the entire system.

On the other hand, among the families that do consider bilingualism and bilingual education as something beneficial for their children, there are many who ask for a more extensive linguistic immersion, that would entail an increase in the number of subjects that are part of the bilingual programme, which should then be taught entirely in English instead of being limited to 50% of the content as required by current regulations. Furthermore, there is a growing interest in the acquisition of second foreign languages as a differentiating curricular factor among the families which are very convinced of the benefits of language learning.

These families, in general, highly value the work carried out by bilingual teachers and are aware of the extra work that this entails for them, and of the training needs that this requires.

Likewise, they are aware that the implementation of a bilingual programme involves not only the development of new skills but also the expansion of the curricular content of non-linguistic subjects and support for teachers. This represents a significant change as compared to the perception of bilingualism a few years ago, since, as specified above, reluctance towards the programme was often based on the conviction that the teaching of non-linguistic disciplines in a foreign language comes at the expense of the development of their contents.

Ultimately, achieving unanimous consensus among students and families regarding the benefits of bilingual programmes is probably impossible. There is no doubt that in recent decades significant effort has been made in Spain, both by institutions and teachers, to provide quality bilingual education in which we continue to make progress and continue to learn. The fact that the number of students who opt for this type of education continues to grow is proof that we

are on the right track, and that the involvement of students and families is increasing. Bilingual education is increasingly perceived by the latter as an essential requirement for a comprehensive education in a global society, despite still being far from the recognition and acceptance it enjoys in neighbouring countries.

#### 1.4. Perceptions of teachers regarding bilingualism and bilingual teaching in Spain in the near future

In recent years, educational authorities in Spain have made a clear commitment regarding the promotion of bilingual education. However, their results are being questioned. This is one of the main issues that motivated the research carried out by the BiMo project researchers.

At first, the bilingual programme was very well received by the teaching staff, since they understood that it could represent a great advancement in their professional careers, as well as an opportunity for personal improvement. The teachers participating in the bilingual programme in Andalusia were initially granted a one-hour reduction in their weekly teaching hours so as to make time for the preparation of materials, coordination with other colleagues both from their own department and from other departments. Likewise, the teachers dealt with groups of students who chose this bilingual system voluntarily since, schools had both bilingual and non-bilingual classes for each level, with which the bilingual students were fully involved. These measures were well received by the teaching community and made the bilingual programme spread rapidly throughout our country.

Those who opted to join the bilingual programme were required to have a B2 certificate in the foreign language and a commitment to update their language level and to make use of innovative methodologies in the classroom. As we can see in the following table, as a result of the research coordinated by UNED, Spanish teachers generally complied with the commitment to get linguistic training, thus obtaining the highest percentage of qualification at the B2 level among the various countries that have taken part in this research. However, many did not go beyond this minimum requirement to participate in the bilingual programme, hence Spain has one of the lowest percentages at the C1 level. Perhaps this is due to the fact that teachers who opted for this methodology didn't have enough time to continue their training, since the administration was gradually demanding more administrative work from them while eliminating the reductions in teaching hours that they initially enjoyed. We must also say that there is no periodic control of the linguistic level of the teaching staff, so there is no need for them, unless voluntarily, to update their language level.

Fig 5. Teacher language certification level in a foreign language. BiMo project

Country	B1	B2	C1	C2
Spain	2.8%	44.7%	36.5%	15.9%
Italy	7.5%	33.3%	38.3%	20.8%
Romania	11.9%	26.7%	45.5%	15.8%
Lithuania	16.5%	40.0%	30.6%	12.9%

Over the years, as we have mentioned before, the incentives given at first were lost, giving way to what we could refer to as a standardisation of the bilingual system. The reality today is that this reduction in teaching hours, which is necessary for teachers to be able to prepare for effective teaching in bilingual programmes and coordinate with the rest of the teaching staff as well as conversation assistants, has disappeared.

As exception to the above is the region of Cantabria where reductions in the number of teaching hours are maintained for teachers who participate in a bilingual programme. In secondary schools, for example, teachers have a total of three hours (one from their teaching workload and 3 from their complementary hours) per week to coordinate with the rest of the teachers and language assistants. This is highly valued, as it facilitates and promotes cooperative work within the programme.

Furthermore, in many schools, bilingual students, especially in the Compulsory Secondary Education (ESO) stage, have no other choice but bilingual education, even when their primary schooling was not bilingual. When schools chose to adopt bilingualism, they committed themselves to gradually increasing their bilingual offer until 100% of the groups were bilingual. This disparity of English proficiency levels greatly hinders the development of the teaching-learning process.

Students who come from non-bilingual primary schools are less likely to achieve minimum learning objectives in the subjects taught in the second language since, for years, they have had limited exposure to the foreign language, so they find it very difficult to follow the regular development of a class in another language. In many schools, in fact, we can see a correlation between non-bilingual primary education and academic underachievement within the bilingual programme in later secondary school. However, we must say that a large number of these non-bilingual students tend to compensate for the level gap with a lot of effort and eventually reach the required level in the second language, generally with the support of private academies.

It is worth mentioning the need to open more public language schools, the so-called EOIs, managed by the Autonomous Communities in order to avoid a situation where language learners are obliged to go to private entities, which can be a great economic burden for both parents and teachers, if the latter want to upgrade their language level. In the same way, it would be a good idea to emulate what is done in other countries and establish an evaluation system within the ESO and post-compulsory educational stages that would allow students to obtain a language level certificate.

We must also add that in Andalusia, the most common complaints among bilingual teachers include high student-teacher ratios in the classroom and the few hours that the language assistants usually have. Regarding the former, teachers normally find groups of 30 students on average per classroom in secondary school and up to 38 in *Bachillerato* (Sixth Form). We must also take into account that some of them have not attended bilingual education programmes in primary school and that in all the groups there is usually a student with Special Educational Needs (*Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* – NEAE) who may have a very low academic level both in the foreign language and in other subjects. This further aggravates the situation, since it is a very complex task to be able to give individualised attention to students when you have such high ratios in the classroom. Therefore, under these circumstances, it is undeniable that bilingual education would not offer students the quality that the programme promises.

As for the language assistants, we find that each school, depending on the number of groups it comprises, usually has only one or two assistants whose working day is very short, about 12 hours a week. Under normal circumstances, secondary school students only spend one or two hours a week

with the language assistants. This, obviously, is too little when trying to create an environment of linguistic immersion in the classroom. Teachers in bilingual programmes do not always have the necessary tools, resources and time to be able to update their level of competence in a foreign language. Therefore, the assistants become fundamental for both teachers and students. In addition, due to their distinct backgrounds, language assistants contribute to cultural enrichment and greater knowledge of the different types of accents, cultures and traditions of each place. We can say that the assistants perform a very beneficial task for the students, although it would be necessary for the administrations to make a greater investment to increase their number.

Despite all of the above, we must say that the bilingual programme has many benefits for students, and this is what encourages teachers to continue taking part in it. We find more and more generations that finish the ESO stage with a better knowledge of a foreign language. This is due to both the students' personal efforts and the great work carried out by teachers throughout the different educational stages.

In addition, participation in international programmes such as Erasmus+ has become a great incentive for both teachers and students since, in addition to the innumerable cultural benefits it offers, it helps them to have greater confidence when communicating with students and teachers from other European countries. These exchanges favour the creation of a sense of community among the citizens, in addition to providing them with a more open, tolerant and egalitarian world view. In the case of teachers, it also provides them with linguistic and professional capacity-building through the different training courses and stays abroad.

### 1.5. What should be improved or changed in bilingual education?

After the exhaustive investigation carried out by UNED in collaboration with educational institutions in Spain, Italy, Romania and Lithuania, we can conclude that there are certain features when talking about bilingual education that are usually common to all participating countries, while others are exclusive to each of them.

In the case of Spain, students leave school with a certificate issued by the educational administration of the autonomous community, but it lacks official validity as a certification of the language level achieved. Therefore, as has already been suggested, it would be important to make changes in this respect so that the certificates obtained would be really useful for students.

On the other hand, bilingual programmes imply a greater workload for teachers, since they must create materials in two languages, prepare their classes more thoroughly, as they are going to use a language that is not their mother tongue, coordinate with the rest of the teachers in the bilingual programme, including L2 teachers, as well as keeping up-to-date linguistically and methodologically. However, all this extra work is not compensated in any way, either economically or with a reduction in working hours. As a consequence, teachers sometimes lose motivation and may stop training or using innovative materials and activities. Not even their participation in projects such as Erasmus+, which takes so many hours of their free time are invested, is rewarded.

Therefore, a very positive measure for teachers would be to establish bilingual coordination hours within their schedules. This would make time for teachers of the different subjects that are integrated in bilingual education to share experiences, resources and even plan their work in a transversal and in-

terdisciplinary way. Right now, when these meetings take place (if they do take place at all), they are held outside the teachers' working hours, which means that they depend on the good will of teachers, who have to sacrifice part of their free time. It is actually hard to understand why such meetings do not exist when the CLIL methodology is promoted by the administration itself. It is impossible to work in an interdisciplinary way when there are no coordination meetings that favour such a practice. In addition, these meetings would also highlight the importance of the position of the bilingual coordinator, who would be able to establish a closer and more direct contact with his/her work group.

Likewise, we cannot forget the need for linguistic updating on the part of bilingual teachers. Their weekly schedules should include an hour for continuous training and mandatory updating that could be carried out in collaboration with language assistants. A regular control of such updating might even be convenient to guarantee the competence level of the teachers of bilingual subjects and ensure quality teaching in the second language.

The EOIs belonging to the public education system could play a key role here. If more EOIs were created, they could supervise and carry out such linguistic updating of the teaching staff. In addition, it would allow students to access public studies in a foreign language, encouraging them to obtain their language certificate at an early age.

In relation to the bilingual materials of the different disciplines, we must point out that there are few educational resources available, and the few existing ones on the web are not always easy to find. Government agencies need to create a good database of didactic resources where teachers can find what they need. It would be convenient that the Ministry of Education, together with the different Regional Education Departments, committed themselves to the creation and production of more simplified, user-friendly websites for this purpose.

As for the students, we believe that it could be a very positive idea to create flexible groups according to their linguistic competence. That is, at the beginning of each course students could take a test to check their knowledge of the foreign language. Their confidence would increase, as their classmates would have a similar level of English, while their frustration levels would decrease, as teachers could better adapt their teaching practice to their linguistic needs.

We have mentioned above that one of the main complaints of bilingual teachers, especially in the Andalusian community, is the high student-teacher ratio, which may reach up to 38 students in *Bachillerato* classrooms and 33 in secondary school. Lowering these ratios would be, without a doubt, another of the measures that would have a significant impact on the quality of teaching, since, in this way, a more individualised education and more effective attention to diversity could be offered. Having a ratio of less than 25 students could contribute to increasing exponentially academic achievement in bilingual education. Such individualised attention is more likely to happen, for example, in many of the classrooms in Cantabria, where the number of bilingual students per classroom does not exceed, in many cases, 20 students.

In addition to the above measures, it is necessary to have more native staff in our classrooms. Language assistants are essential and necessary to turn our classrooms into spaces of real language immersion. Therefore, it would be convenient to either increase the number of weekly hours that are assigned to them, or to increase the number of assistants assigned to each school. It would also be highly beneficial if they were allowed to work for more than two years in the same school, which is currently the maximum period that they can stay in the same autonomous community, having to change regions if they want to keep working as language assistants. Longer stays would generate a

closer relationship between the language assistants and the students, greater stability, and the possibility of working with them on a long-term basis.

Another negative aspect that we have mentioned with respect to bilingual education is that part of the students enrolling in bilingual secondary school programmes come from non-bilingual primary schools. In these cases, it would be convenient for bilingual secondary schools to be obliged to offer both bilingual and non-bilingual programmes, since this is one of the main reasons for the uneven level of English among our students. This could benefit greatly all those students who are unable to improve their English skills and who, for this reason, often fail in non-linguistic subjects. Being able to opt for non-bilingual education could benefit them, by allowing them to pass the Secondary Education stage while reducing underachievement and dropout rates.

To conclude, we are aware that bilingual education is essential for our students to succeed in today's highly globalised world. However, educational authorities need to make a deep reflection on the bilingual education system so that some of the ideas proposed by the stakeholders directly involved in it, that is, teachers, students and families, can be collected and implemented in order to improve results substantially.

## 2. ITALY

### 2.1. Sociolinguistic description of Italy from a geographical and social point of view: official and minority languages

#### 2.1.1. *Italian - The birth of a common language*

The Italian language spoken today is the result of a long process aimed at identifying the correct form of the language to be used, both in written and spoken form, which began in 1600. For many centuries, people in Italy knew and spoke only their regional dialect and other foreign languages, but not an Italian standard. The Tuscan dialect, the language used by Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio and Francesco Petrarca, can be considered as the basis of the Italian language.

The development of this language was not a simple process; this is due to the subdivision of Italy into states governed by foreign entities before the unification of Italy in 1861. When Italy was reunited in 1861, the Tuscan dialect was adopted as the country's official language. We can say that this event represents the first real step carried out for the construction of a common language in Italy.

Another obstacle that slowed the spread and knowledge of a common language was the high illiteracy rates in the country. The birth of the Italian Republic and the drafting of the "Constitution of the Italian Republic", which establishes the right to basic education, the spread of television broadcasting and cultural shows, have had a greater impact on the unification of the language.

Suffice it to say that in 1950, only 20% of the Italian population spoke fluent Italian in everyday life. Over the following decades Standard Italian spread to become the language of all, especially in the less educated classes and in the regions with a historical prevalence of dialects.

The spread of the Italian language has not eliminated the Italy's traditionally multilingual nature, as no dialect has disappeared and no minority language has become extinct. The parallel use of

the Italian language and dialects constitutes one of the most specific features of the entire national linguistic history. In the last quarter of the twentieth century, a country's language situation was further enriched by the languages of immigrant communities, also known as newly settled minorities.

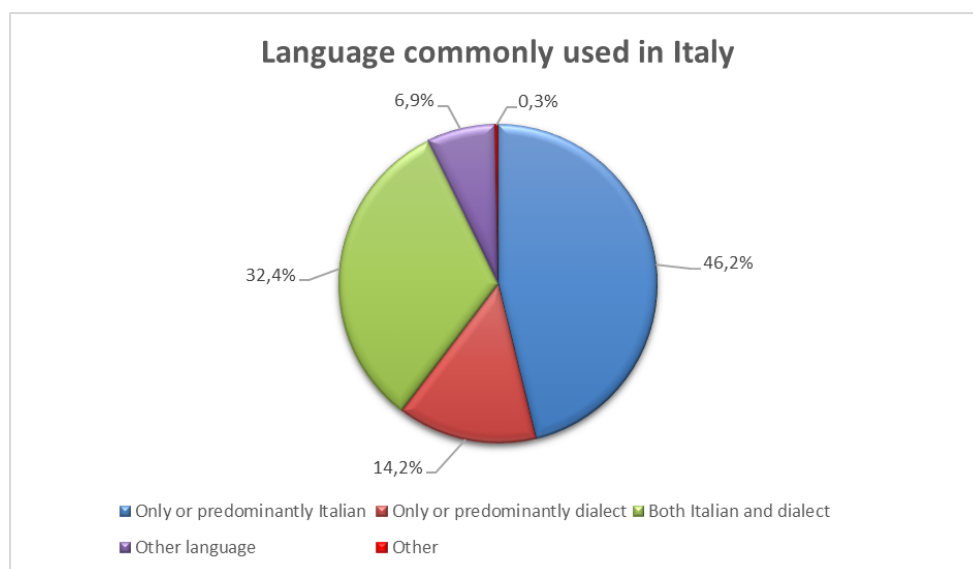
### 2.1.2. From Italian and its dialects to foreign languages

In 2015 some research conducted by ISTAT (*Istituto Nazionale di Statistica* – National Institute of Statistics) estimated that 45.9% of the population aged six and over (about 26 million and 300 thousand individuals) expressed themselves mainly in Italian at home and 32.2% both in Italian and in a dialect. Only 14% (8 million 69 thousand people), on the other hand, predominantly used a dialect.

The graph represented in Figure 1 shows that approximately 78% of the Italian population speaks Italian nowadays, 14% speaks only and exclusively a dialect and 6.9% uses only a foreign language. This last percentage shows us how immigration to Italy has led to a significant percentage of foreign languages spoken on Italian soil.

After the Second World War, and until 1970, French was the foreign language most widely taught in public schools. Only later did the English language become the first foreign language studied. At present, English is studied as the main foreign language starting from primary school and up to secondary school. In the three years of lower secondary education, in addition to English, a European Union official language (French, Spanish, German) is also taught.

Fig. 1. Language most commonly used in Italy



The same ISTAT survey provides useful information regarding knowledge of a foreign language in addition to the mother tongue (Figure 2). Here it is highlighted that only 60.1% of the Italian population knows at least one foreign language, and that the most widely known foreign languages in Italy are mainly English and French.



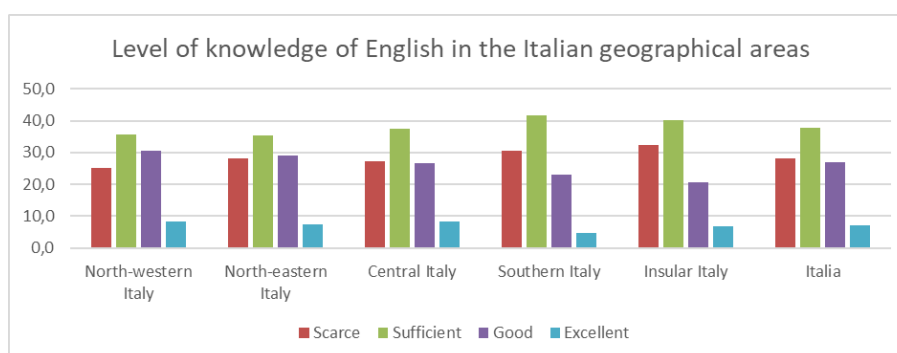
Fig. 2. Knowledge of a foreign language in Italy



There are several factors that can affect the knowledge of the Italian language. In particular the following two are those that have been analyzed with greater attention: geographical position and personal qualification held.

The study carried out on geographical position (Figure 3) shows that in Southern Italy and on the islands it is much more difficult to know a second language. The distance from the centre of the metropolitan area and the number of inhabitants also negatively affect knowledge of a foreign language. Paying particular attention to the English language, the data in the graph below show knowledge of English levels in the Italian territory.

Fig. 3. Level of knowledge of English in Italy



Comparing knowledge of English levels in Italy as a whole and in specific geographical areas, it can be easily seen that both low and sufficient levels of knowledge are:

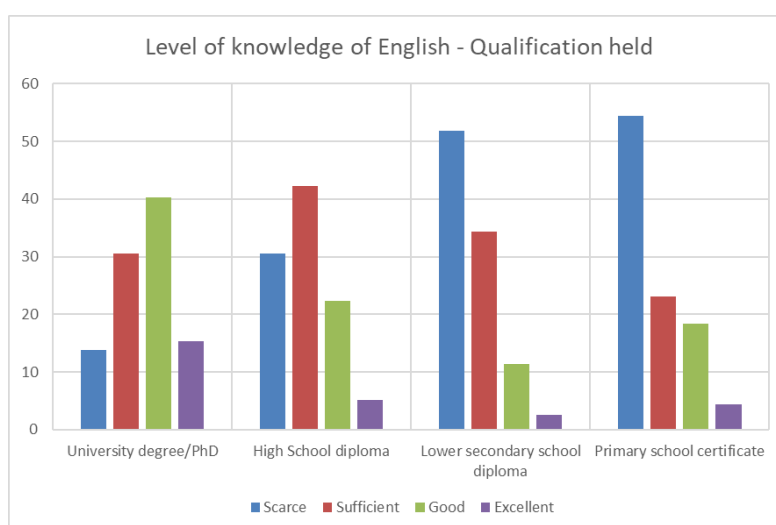
- Higher than the national average in Southern Italy and on the islands.
- Below the national average for Northern Italy.
- In line with the national average for Central Italy.

The Good and Excellent levels, on the other hand, are:

- Below the national average for Southern Italy and the islands.
- Above the national average for Northern Italy.
- In line with the national average for Central Italy.

The study of the link between knowledge of a foreign language and qualification held (Figure 4) highlights that higher qualifications are correlated with higher levels of foreign language competence.

Fig. 4. Level of English in Italy



Knowledge of the English language was also taken into consideration for this analysis. As shown in the graph, those who have an elementary or middle school certificate are likely to demonstrate a low level of English language knowledge. On the other hand, those who have a degree or a PhD tend to have an excellent English language competence.

In conclusion, the survey shows what may be the conditions or causes of a low level of competence in a foreign language in the Italian territory. Initially we highlighted that, in Italy, the use of dialects was prevalent for many centuries and that over the years and with greater education and diffusion, standard Italian prevailed and became the most widely used language. Therefore, in the same way, it is necessary to improve and strengthen the diffusion of a second language starting from disadvantaged geographical areas and less educated population groups.

## 2.2. Description of the education system with particular attention to language learning

### 2.2.1. The educational system in Italy

The education and training system in Italy is organized on the basis of the principles of subsidiarity and the autonomy of educational institutions. The State has exclusive legislative competence for the “General Rules on Education” and for the determination of the essential levels of services that must

be guaranteed throughout the national territory. The Regions have specific competences defined by the State and have concurrent and exclusive legislative power in the field of education and in the field of education and vocational training. State educational institutions have didactic, organizational and research, experimentation and development autonomy.

The education system is organized as follows:

From zero to six years old: integrated system not compulsory, with a total duration of six years, divided into:

- educational services for children managed by local authorities, directly or through agreements, and by other public or private entities. They welcome children between three and thirty-six months old.
- kindergarten, which can be managed by state or local authorities, directly or through agreements, and by other public or private entities. Welcomes children between three and six years of age.

First cycle of compulsory education, lasting a total of eight years, and divided into:

- primary school, lasting five years, for pupils aged 6 to 11 years old.
- lower secondary school, lasting three years, for pupils aged 11 to 14 years old.

Second cycle of education, lasting a total of five years, for students aged 14 to 19, divided into two types of pathways:

- High Schools.
- Technical institutes and Vocational Institutes.

Three-year and four-year courses of vocational education and training (IeFP) of regional competence, following the first cycle of education.

Higher education with different types of pathways:

- Tertiary education courses offered by universities.
- Tertiary education courses offered by Alta Formazione Artistica (AFAM) institutions (Higher Artistic, Music and Dance Training).
- Professionalizing tertiary training courses offered by Istituti Tecnici Superiori (ITS) (Higher Technical Institutes).

### *2.2.2. Language teaching in the Italian school system*

Since Law 53/2003 was passed, Italy has introduced literacy in at least one foreign language of the European Union (English) in addition to the Italian language, from the first year of primary school till the last year of the lower secondary school.

The students' linguistic curriculum is built between the age of 3 and the age of 14 through two stages: the fifth grade of primary school and the conclusion of lower secondary school. Each of these corresponds to a level according to the European Reference Framework: A1 and A2 respectively for the English language and A1 for the second community language started in lower secondary school.

In kindergarten there is no teaching of a foreign language, but National Guidelines invite the academic community to take advantage of the multilingual environments in which children live.

As regards the final two-year period of compulsory schooling, from 14 to 16 years old, National Guidelines for High Schools and Technical or Professional Institutes identify, as the final competence, the ability to use a foreign language for the main communicative and instrumental purposes, but without indicating a level.

The basic competence certificate for the fulfilment of the obligatory education corresponds to the use of a foreign language for the main communicative and instrumental purposes at a basic, intermediate or advanced level.

On 2010 March 15<sup>th</sup>, the Regulations on the Reorganization of High Schools, Technical Institutes and Professional Institutes were issued with the related National Guidelines for High Schools and Guidelines for Technical Institutes and Professional Institutes. For all upper secondary school curricula, level B1 is envisaged at the end of the two-year period and level B2 at the end of the cycle of studies for the first foreign language (in most cases English), for the second foreign language the final expected level is B1. This is the level to be achieved for the third language in the Linguistic High Schools and for the second language in the socio-economic option of the Human Sciences High School. For these languages there is a possibility of studying Chinese, Arabic, Russian or Japanese.

In high schools, students in the "Economics and Social Science" option of the Human Sciences pathway are offered two foreign languages, while three languages are provided in the Linguistics pathway.

The guidelines provide for the development of linguistic-communicative competence and the development of competences relating to the culture of the countries where the foreign language is spoken, so not only literature but also civilization, cinema, music, art, etc. The comparative and contrastive study of literatures and different cultures is enhanced through opportunities for contact and exchange such as study visits and stays, including individual internships or traineeships in Italy or abroad.

In Technical Institutes the first foreign language, whose study lasts five years, is the English language. Only some specializations of the economic sector provide for the teaching of the second European Union language and for both languages students are expected to learn and use the specialised vocabulary related to their study pathway so they could interact in different fields and professional contexts. As stated above, this also applies to Professional Institutes, where a second foreign language is provided only for some specializations in the service sector.

In the context of upper secondary school, it is worth mentioning the EsaBac, a double diploma established in the context of educational cooperation between Italy and France, with an agreement signed in 2009. As a result of this agreement, France and Italy have promoted in their educational systems a three-year bilingual course during the second cycle of education which allows students to simultaneously obtain the Italian High School certificate and French *Baccalauréat*.

The EsaBac pathway promotes integrated training based on the in-depth study of the language and culture of the partner country from a European and international perspective. At the end of the

course, students reach a level of linguistic competence equal to B2. The qualification can only be obtained in schools accredited by the ministry. The EsaBac sections in Italy are currently in 337 schools distributed throughout the country.

Italian as a second language (L2) is defined, however, within the Guidelines for the Reception and Integration of Foreign Students (2014). The Guidelines offer schools suggestions for enhancing linguistic diversity, including the teaching of non-EU languages, in order to help some foreign students maintain their mother tongues.

The Guidelines identify three stages of learning the Italian language. The initial stage of learning Italian L2, mainly for basic communication purposes, corresponds to levels A1 and A2 of the Common European Framework of Reference for Languages. The recognized importance of Italian as a second language is evidenced by the recent creation of a class with competitive entry requirements called “Italian language for foreign language learners”, which trains teachers of Italian as a Second/Foreign Language.

Another area of foreign language teaching is minority languages. Since the passing of Law no. 482/99 in 1999, territorial entities where there are minority communities that speak a language other than Italian have been granted constitutional protection: “In implementation of Article 6 of the Constitution and in harmony with the general principles established by European and International Organisations, the Republic protects the language and culture of the Albanian, Catalan, Germanic, Greek, Slovenian and Croatian populations and of those who speak French, Franco-Provençal, Friulian, Ladin, Occitan and Sardinian”.

In kindergarten, the use of the minority language in educational activities is provided by regulations in force. In primary and lower secondary schools, the use of the minority language is envisaged as a teaching tool and the teaching of the language is also expected.

### 2.3. CLIL in the Italian school system

The term CLIL is the acronym for Content and Language Integrated Learning. It is a methodology that provides for the teaching of a subject in a foreign language in order to encourage both the acquisition of disciplinary content and the learning of the language.

CLIL is a teaching methodology that has developed in various European countries since the mid-1990s, when in Italy, thanks to the development of European projects organised by various institutions and universities, some schools activated the teaching of content subjects in a foreign language. Italy was the first country in the European Union to introduce CLIL formally in upper secondary school.

Law 53 of 2003, which reorganised upper secondary school, and its Implementing Regulations in 2010 introduced the teaching of non-linguistic subjects (DNL) in a foreign language in the last year of high school and technical education, and of two non-linguistic disciplines in foreign languages in linguistic high school pathways starting from the third and fourth year.

Law 107 of 2015, article 7, defines as a priority training objective the enhancement of language skills, with particular reference to Italian and English and other languages of the European Union, also using the CLIL methodology.

In particular, in linguistic high school pathways, this happens starting from the beginning of the second two-year period. Furthermore, the teaching of a non-linguistic subject in a differ-

ent foreign language is provided as a compulsory course in the second year of the final two-year period.

In Technical Institutes, on the other hand, during the fifth year of the course the teaching of one subject in English using CLIL methodology is expected. This choice was motivated by the need to improve the student's language skills.

A fundamental requirement for the effective application of CLIL is that teachers should have adequate language and methodological skills. For this reason, the Italian Ministry of Education has worked out a plan including language training for the acquisition of level C1 in the foreign language to be taught and the allotment of 20 ECTS credits for methodological training in teacher education. This plan will take many years to bear fruits. Therefore, the Ministry of Education has provided schools with guidelines and operational methods for the gradual and flexible introduction of the teaching of non-linguistic subjects in a foreign language according to CLIL methodology (Note 240 of January 16, 2013 and Note 4969 of July 25, 2014), such as the close collaboration between the CLIL teacher and the foreign language teacher, with the aim of promoting a synergy of skills.

## 2.4. Parents' and students' attitudes towards foreign languages and bilingual education

### *2.4.1. Introduction*

CLIL is a learning environment that requires students to study a non-linguistic subject using a language that is not their mother tongue. However, the introduction of this methodological innovation in the Italian pedagogical environment has caused numerous misunderstandings that have led teachers, parents and students to talk about CLIL in a very misleading way.

The substantial difference between CLIL and other similar methodologies (for example, Teaching Content Through English, Teaching English Through Content, Content-Based Language Teaching (CBLT), etc.) is therefore in the integration between contents and linguistic components that require the application of didactic strategies that can effectively encourage the creation of new knowledge and skills that could be used in a foreign linguistic context.

The Physics or Philosophy lesson with the CLIL methodology cannot be taught in a foreign language the same way as in the students' native language, but must be enriched with a series of pedagogical adaptations that take into account the means of communication used and the consequent cognitive load imposed on the student. Although the CLIL lesson is not a language lesson, the medium of instruction is not only the foundation on which all teaching activities are built but also a working tool for students who will see their foreign language skills improve. This is the way CLIL is understood by the Italian legislators who made provision for this teaching approach in academic curricula.

### *2.4.2. Language teaching methods in the Italian school system*

Several years after the introduction of CLIL in the Italian school system, it is more and more necessary to reflect on this teaching approach, in order to envisage new paths or to change some critical

aspects. It is also important to rethink the pedagogical background and teaching practices, focusing the entire process on the learner, through interactive tools which can empower learning.

In order to perfect the experiment, the Ministry of Education involved the National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research (INDIRE) to improve some aspects of the current organizational and educational model. With this goal in mind, INDIRE focused its research on the role of space and time in the teaching process and on effective teaching.

#### *2.4.3. CLIL and debate*

This is a methodology which favours confrontation between students, who may support or oppose ideas related to a topic proposed by the teacher. This is a curricular discipline in the Anglo-Saxon world and is based on cooperative learning and peer education not only between students, but also between teachers and students. This model is based on the respect of very specific rules regarding the presentation of one's ideas and is well suited to activate observation and internal evaluation skills.

Some schools have successfully experimented the debate methodology during CLIL lessons and its correlation with the CLIL methodology is undeniable, especially for the enhancement of oral skills, as students – focused on defending or opposing a statement – use the foreign language in effective contexts and, at the same time, foster learning of specific contents.

The debate methodology is in line with Mohan's (1986) statements, according to which the CLIL methodology does nothing but reflect what happens naturally in the course of every verbal interaction, in which there is always a form of integration between contents and linguistic means.

#### *2.4.4. CLIL and flipped classroom*

This methodology is a model that has become very popular in recent years in Italian schools. The basic idea here is that the lesson itself is covered as homework, while the classroom time is used for collaborative activities, experiences, debates and workshops. In this context the teacher takes on the role of mentor and facilitator in the learning process. This approach can be used perfectly in CLIL classrooms, resulting in a complete redefinition of daily teaching practices, of the classroom setting and of the materials. Lessons would take place in a multimedia classroom, in the laboratory, with the use of technology, digital teaching contents and Open Educational Resources (OER). It is particularly useful to use videos and digital materials in foreign languages taken from dedicated websites and repositories.

#### *2.4.5. CLIL and disciplinary learning spaces*

This idea arises from a critique of the traditional classroom layout, in which students spend most of their class hours, while the teachers from different disciplines take turns to impart knowledge. Very common in the Anglo-Saxon world, disciplinary learning spaces make it possible for every discipline to have a dedicated space, with specific equipment, software and other supplies.

This model fits perfectly with the CLIL methodology, as content teachers can customise their workspace adapting it to an active laboratory-type teaching, preparing supplies, materials, books, instruments, devices, software, etc. This organisation will facilitate the teaching of content subjects in a foreign language, especially since the profile of content teachers in this context is characterised by the intertwining of linguistic, disciplinary and methodological-didactic skills, as indicated in Decree 6 of the Directorate General for Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (Ministry of the Italian government for the national education system, the Italian universities and research) school staff of 16 April 2012, which pay the attention to technological and IT resources.

#### *2.4.6. Response from families and students*

As for the results of the questionnaire and interviews with parents in Italy (fifty years old in average), 25% male and 75% female, we observe that only 5,6% of the families declared that more than one language is used at home. With respect to parents' attitudes towards bilingual education, we see that Italian families consider it really useful, but the percentage of respondents who consider it to be more stressful is higher than data obtained in the other European countries surveyed throughout this project.

As far as the result of the students' questionnaire in Italy is concerned, the average respondent is eighteen years old, 62% were male, 34% female, and 4% did not declare. A similar trend was observed: they consider bilingual education really useful, but the percentage of students who consider it more stressful is higher in Italy than in the other European countries except Spain.

Student motivation with respect to Bilingual Education is relatively lower in Italy (as well as Spain) compared to the other European countries.

Through the analysis of the interviews conducted with the parents of students enrolled in CLIL programmes, it was possible to detect:

- the effectiveness of CLIL in content learning;
- the effectiveness of CLIL in language learning;
- the perception of the added value of the CLIL approach by student families.

#### *2.4.7. Effectiveness of CLIL in content learning*

For families it would be useful if many, if not all, disciplines, from humanities to mathematical-scientific subjects, could be involved and taught using CLIL methodology. They are generally aware that a deeper knowledge of the foreign language is necessary in order to effectively impart/ receive knowledge in the humanities, and that linguistic nuances should be acknowledged and understood when transmitting contents. For the scientific, mathematical, technical and practical subjects, which generally have a limited set of specialised terms, it is evident that they require a less elaborate linguistic knowledge.

Parents highlight the positive aspect of the CLIL methodology as it tends to capture attention and spark imagination, while stimulating cognitive and linguistic skills for the purpose of learning



the contents of the disciplines involved. Parents and students consider it very important to redesign the school curriculum by integrating interdisciplinary topics. Parents see the use of CLIL as a way for their children to improve on their cognitive abilities and processes, such as attention, memory, judgement and evaluation, reasoning and calculation, problem solving, understanding and production of disciplinary contents.

#### *2.4.8. Effectiveness of CLIL in language learning*

Parents of students enrolled in CLIL programmes believe that this methodology is absolutely successful, as students spend more time listening to or reading materials in a foreign language. In addition, hours dedicated to non-linguistic disciplines are used to listen to and interact in a foreign language. The use of formats – those related to images and videos present on social media, which are very common among young people, is considered an important vehicle for effective learning and communication.

For both parents and their children, using a foreign language to acquire non-linguistic contents allows them to learn to use the foreign language more often and more correctly. There is a widespread opinion among parents that CLIL methodology improves language and oral communication skills. The families were also able to verify that CLIL methodology awakens new interests in their children and develops a multilingual-open mindset, providing them with new, concrete opportunities. Parents further indicate that studying the same content from different perspectives also allows their children to gain greater insights into the contents and the foreign language.

#### *2.4.9. Perception of the added value of the CLIL approach by students' families*

Families are aware that societies are changing rapidly, especially in Europe, where most changes have come as a result of processes of integration and the impact of globalisation and computerization. Furthermore, parents are aware that the world is now viewed as a global village, where being able to speak more languages is definitely an advantage.

It is precisely in the context of this constantly changing reality that parents believe language learning should be an important aspect of their children's education, and have a keen interest in CLIL.

Both parents and students are increasingly aware that the promotion of multilingualism, that is, the learning of languages other than one's own, will bring social, economic, cultural and even ecological benefits. Parents see in CLIL the opportunity for their children to develop their language skills, which would certainly be of great benefit in their future lives.

## 2.5. Reflecting on teachers' own perceptions of bilingualism and bilingual education in Italy in the near future

As for the results of the questionnaire and interviews conducted amongst teachers in Italy, the average age was forty-nine, 33% were male, 66% female and 1% did not declare. From the results

we can observe that teachers consider bilingual education really “nice” or “important”, but the percentage of teachers who consider it really “necessary” is the lowest compared to the other European countries which took part in this survey. On the other hand, the percentage of those who consider it stressful is one of the lowest compared to the other countries.

Concerning teachers’ perceptions of their professional competence for bilingual education, we can say that Italy comes last among the European countries included in the survey.

After comparing the interviews held with teachers, it is possible to say that Italian teachers’ perception on bilingualism is not positive. The awareness of how important it is to speak a foreign language is not felt by the different interviewees who should believe first and then contribute to the culture of a bilingual society.

However, teachers are committed to spreading bilingualism as a very important element in the development of students’ skills and to raising awareness of its relevance among students, parents, headmasters and institutions. The following main remarks came to light after the analysis of their interviews.

#### *2.5.1. Teachers’ perceptions about students’ awareness of the importance of bilingualism and bilingual education*

The interviews carried out allowed to understand different educational needs according to the kind of education students are following.

Vocational schools mainly focus on practical skills. According to teachers, in these schools it is very difficult to raise awareness of the importance of bilingual education. This happens for many reasons: first of all, students are not very fond of the learning process, they learn by doing. Consequently, teachers have few strategies to teach a foreign language. Moreover, very often in every classroom there are students from different countries. This makes the learning process more complex as teachers must first of all try to make almost all of them reach a common level in the main language in order to help them get ready for further learning.

On the contrary, in technical schools or in lyceum, students are much more motivated to learn a second language. This is an integrated part of their ongoing learning process and year after year, they keep improving. These students have an internal motivation to learn which is definitely related to their future goals. It must be said that sometimes these students’ expectations do not match the educational offer.

#### *2.5.2. Teachers’ perceptions about parents’ awareness of the importance of bilingualism and bilingual education*

Unfortunately, after an overall analysis of the data, it is possible to state for sure that parents with a higher level of education aim to provide their children with a good level of education and expect a lot from the education their children are receiving. On the other hand, teachers claimed that parents rarely want to know more about CLIL modules organised to strengthen the foreign language skill. They are mainly interested in assessment and in the result obtained by their children.

The level of awareness completely changes in those parents whose kids attend vocational schools. They want to know mainly if their kids have passed or failed at the end of the academic year.

### *2.5.3. Teachers' perceptions about headmasters' and institution's awareness of the importance of bilingualism and bilingual education*

As far as the institutions are concerned, teachers believe that neither headmasters nor the Ministry of Public Education promote the importance of bilingualism enough.

Teachers generally feel alone in their goal; the awareness of how important it is to speak, to understand, to communicate both technical contents and daily information is the result of their strong personal beliefs and efforts.

Teachers would need more human resources to create small group activities, more technological devices, more training to improve their ability to teach contents in a foreign language. Moreover, more projects like Erasmus+, both for students and teachers, should be funded and supported.

### *2.5.4. Final conclusion*

From the description above, it is clear that teachers have mixed feelings in relation to bilingual education. On the one hand, they are aware that the development of bilingual education mainly depends on their personal effort as they receive no feedback from families, little feedback from students and only a bureaucratic and diplomatic answer from institutions they should be much more supported by.

On the other hand, teachers do not give up; they do believe in the importance of learning a foreign language because this empowers their students. According to teachers, this skill allows students to become even better people because they learn to listen to each other, to appreciate differences, and to relativize their experiences. There is no doubt that bilingualism entails much more than just speaking a second language.

## 2.6. What should be improved or changed in bilingual education?

It is a known fact that, although they study English for at least 13 years (from primary school to upper secondary school), most Italian students fail to achieve average results in the language, especially with regard to oral expression. Even though there are four basic language learning skills, namely listening, speaking, reading and writing, the Italian school system is still based mainly on writing (with emphasis on grammar) and reading, and little attention is paid to speaking and listening.

In Technical and Vocational schools, the hours dedicated to the foreign language per week are few (three at most) and these are even less effective when there are high student teacher ratios, which can sometimes reach thirty students per teacher. Furthermore, language laboratories are rarely available and in this context it is difficult for children to acquire adequate listening and speaking skills.

As a result, the interview in English often turns out to be, for a significant number of students, one of the most challenging aspects of the national school-leaving exam.

As regards CLIL methodology in particular, two major issues can be highlighted: one is the inability for students to be taught a technical subject in English due to the problems mentioned earlier in this chapter, and the other one concerns teacher training. CLIL teachers who specialise in non linguistic subjects rarely have a command of English that guarantees fluency while teaching of their subject in the language.

Even the certification system (a C1 level would be necessary), often fails to recognizing cases where teachers do not actually have the specific requirements to teach their subject in the language.

Bilingual programmes are probably very difficult to develop, due to the many constraints surrounding their implementation. Whatever the case, it would be essential to increase the number of hours available for teaching a subject in a second language. Schools should have more language laboratories and should provide students with opportunities for international exchange and mobility. During CLIL lessons it would be desirable for content and language teachers to be together in class. This way, the learning of both the contents and the foreign language could be achieved with relative ease.

Surely the most significant way to improve or change bilingual education is that decision makers quickly take the situation in hand, providing real language training courses to all teaching staff. In addition, a radical reform of the education system, with a focus on language teaching/learning and curriculum design, should be considered.

## References

- ÁVILA, Ana. Idiomas y dialectos que se hablan en España: algunos en peligro de extinción según la Unesco. 2022. retrieved from <https://www.businessinsider.es/idiomas-dialectos-hablan-espana-1008167>
- BARBERO ANDRÉS, J. “Programas De Educación Bilingüe En Cantabria: La Mediación De Las Lenguas Extranjeras En Un Nuevo Escenario Educativo” [en línea]. Cabás: Revista Del Centro De Recursos, Interpretación y Estudios En Materia Educativa (CRIEME) De La Consejería De Educación, Cultura y Deporte Del Gobierno De Cantabria. Santander, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, 2014, 40-70.
- CLIL, Sito ufficiale MIUR, retrieved from <https://www.miur.gov.it/clil1>
- CONSEJO DE EUROPA: Comité de Ministros, Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias: Aplicación de la Carta en España, Segundo ciclo de supervisión, 11 Diciembre 2008, ECRML (2008) 5, retrieved from <https://www.refworld.org/es/docid/494112862.html>
- DE RENZO, F. «Per un’analisi della situazione sociolinguistica dell’Italia contemporanea. Italiano, dialetti e altre lingue,» *Italica* Vol. 85, No. 1 (Spring, 2008),, pp. 44-62, 2008.
- ESABAC, Sito ufficiale MIUR, retrieved from <https://www.miur.gov.it/esabac>
- GIMENO MENÉNDEZ, F. “Historia de la dialectología y sociolingüística españolas”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Alicante, 2016.
- “Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe”. 2ª edición. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2013.
- Instrucción 12/2021 de 15 de julio de 2021 sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2021-2022.

ISTAT, «I cittadini e il tempo libero,» ISTAT, 2015.

KEY FEATURES OF THE EDUCATION SYSTEM, Eurydice, National Educational Systems, Italy, retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en)

Legge 28 marzo 2003, n. 53 - gazzetta ufficiale

Legge 482/99, retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/12/20/099G0557/sg>

Legge 53/2003, retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>

Legge107/2015, retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

MOVIMENTO DELLE AVANGUARDIE EDUCATIVE, retrieved from <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative>

MOHAN, B. A. (1986), Language and content, Reading, MA, Addison-Wesley

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 20 de septiembre).

Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 3 de diciembre).

SACCARDO, D., La politica linguistica nella scuola italiana, in “Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo”, MIUR, 2016, retrieved from <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-073-0/la-politica-linguistica-nella-scuola-italiana>

SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE, Sito ufficiale MIUR, retrieved from <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

STORIA DELLA LINGUA ITALIANA. retrieved from: <https://www.europassitalian.com/it/risorse-gratuite/storia-lingua-italiana>

# Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



BILINGUALISM IN  
MONOLINGUAL CONTEXTS

# Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo

Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo, facultado bajo licencia de [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



La publicación se basa en el trabajo del proyecto BiMo Erasmus+ (número de referencia: 2020-1-ES01-KA201-081917), respaldado por la Comisión Europea.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



### Para citar esta publicación

Senra-Silva, I., D. Ardura, R. Chacón-Beltrán et al. (2023). BiMo's Policy Recommendation Book/Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo. <http://doi.org/10.5944/kS0584j1>

### Colaboradores

Senra-Silva, Inmaculada

Ardura, Diego

Chacón-Beltrán, Rubén

Barbacci, Silvana

Cercadillo López de Medrano, Mónica

Colibaba, Cintia

Colibaba, Stefan

De Rita, Giovanni

Fernández Ruiz, Darío

Gatti, Renato

Gheorghiu, Elza

Grèsius, Gediminas

Gutiérrez Martínez, Alba

Ionel, Andreea

Mena López, Patricia

Ranalli, Loris

Rodríguez Cosío, Miguel

Valzani, Alessia

Vidal Vargas, José María



Este *Libro de Recomendaciones de Políticas Lingüísticas del Proyecto BiMo* es en una publicación que recoge la información recopilada en el marco del proyecto Erasmus+ BiMo (Bilingüismo en Contextos Monolingües) (2020-1-ES01-KA201-081917) a través de una serie de cuestionarios y entrevistas diseñados con el objetivo de encuestar y entrevistar a los distintos agentes implicados en centros de enseñanza con programas bilingües. Contiene reflexiones de todos los participantes involucrados en comunidades bilingües (docentes, padres, directores de centros educativos y equipos directivos).

El libro está dirigido a aquellas personas interesadas en implementar programas bilingües. El objetivo es romper la tendencia en la que las autoridades y los hacedores de políticas a menudo toman decisiones sobre programas bilingües sin tener en cuenta ni a los expertos académicos ni a los beneficiarios reales de sus acciones políticas.

El libro está organizado en 5 capítulos:

1. Introducción al bilingüismo y a la educación bilingüe.
2. Los padres frente al bilingüismo y la educación bilingüe.
3. Los docentes y los equipos directivos ante el bilingüismo y la educación bilingüe.
4. ¿Qué podemos aprender de los contextos bilingües?
5. ¿Cómo se puede mejorar la educación bilingüe en contextos monolingües? El caso de España e Italia.

En la sociedad actual, el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera se reconoce como una habilidad necesaria e indispensable para las nuevas generaciones que sin duda tendrán que desarrollarse en entornos sociales y profesionales en los que es clave tener competencias lingüísticas en más de una lengua moderna. En particular, dominar un idioma de reconocimiento internacional será decisivo en sus vidas. Aunque se han realizado muchos esfuerzos por parte de las Administraciones públicas, los centros educativos y las familias para conseguir este objetivo, a menudo existe cierta falta de coordinación entre los distintos agentes implicados.

El proyecto BiMo profundiza en la realidad y en las necesidades de los principales agentes que participan en los programas bilingües. Uno de los colectivos que sin duda juega un papel destacado en esta cuestión del aprendizaje de una lengua extranjera y que, sin embargo, suele quedar al margen de los círculos organizativos de toma de decisiones y también de la investigación académica que se lleva a cabo sobre la consecución de la educación bilingüe son las familias con hijos matriculados en escuelas públicas y privadas con programas bilingües. Las familias deben tomar decisiones constantemente respecto a la educación de sus hijos (a qué edad comenzar a aprender un segundo idioma, cómo hacerlo, qué centro educativo elegir, etc.) y en la gran mayoría de los casos no es una decisión informada, ya que los padres no saben de antemano lo que realmente significa unirse a un programa bilingüe. Esta situación es especialmente grave en el caso de sociedades de tradición monolingüe en las que los padres, al no tener un contacto prolongado con situaciones de bilingüismo en cualquiera de sus vertientes, son susceptibles de tomar decisiones desinformadas sobre la educación de sus hijos basadas en meras impresiones e información parcial del entorno social.

El objetivo del proyecto BiMo ha sido profundizar en las opiniones, impresiones y necesidades de los padres en sociedades monolingües con programas bilingües implantados, y establecer sinergias con sociedades con mayor experiencia en el bilingüismo cotidiano y programas de educación bilingüe en lengua extranjera. Así, se han puesto en marcha varias líneas de actuación que permiten

la transferencia de información y el intercambio de experiencias entre contextos típicamente monolingües donde se empieza a cuestionar la eficacia de los programas bilingües.

La información recopilada a través de este proyecto contribuirá al desarrollo de las competencias necesarias para que los equipos directivos de los centros de educación secundaria, los coordinadores de programas bilingües y los profesores de materias de contenido puedan informar y ayudar a las familias antes de inscribir a sus hijos en programas bilingües y también durante los años que los niños estén estudiando en ese programa.

BiMo ha buscado soluciones para la situación actual en contextos monolingües en lugares como España e Italia. Es de suma importancia que las administraciones educativas escuchen a los profesionales que trabajan en programas bilingües para obtener información y conocimiento de cómo funcionan dichos programas bilingües en el día a día en un esfuerzo por encontrar formas de mejora.

Este libro es el resultado del esfuerzo y trabajo conjunto de seis socios del proyecto BiMo, es decir, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), coordinadora del proyecto (España), el IES Juan Sebastián Elcano (España), el IES Marqués de Santillana (España), el ISIS Leonardo Da Vinci (Italia), Kauno Jono ir Petro Vileišių Mokykla (Lituania) y EuroEd (Rumanía).

# Contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN AL BILINGÜISMO Y A LA EDUCACIÓN BILINGÜE</b> .....	118
1. ¿Qué es el bilingüismo? .....	119
1.1. El bilingüismo temprano (en la infancia) .....	121
1.2. El bilingüismo tardío (después de la infancia) .....	121
1.3. Bilingüismo y cognición .....	122
2. Algunos matices sobre la educación bilingüe .....	123
3. La historia reciente de la educación bilingüe .....	125
3.1. La experiencia canadiense .....	125
3.2. Política y planificación lingüística en la Unión Europea .....	127
Referencias .....	128
<b>2. LOS PADRES ANTE EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE</b> .....	130
1. Introducción .....	131
2. Las opiniones de las familias sobre la educación bilingüe en los distintos países: información basada en la investigación del proyecto BiMo .....	131
2.1. Las actitudes de los padres hacia la educación bilingüe en los distintos países ...	132
2.2. Las percepciones de los padres sobre el impacto de la educación bilingüe en el aprendizaje de los contenidos y la lengua .....	133
2.3. Las percepciones de los padres sobre los profesores y la metodología de aula .....	135
2.4. Las opiniones de los padres sobre su interacción con los centros educativos respecto a la educación bilingüe .....	137
2.5. La decisión de los padres de optar o no por la educación bilingüe .....	139
3. La visión de algunos expertos sobre el bilingüismo y la educación bilingüe .....	140
4. Conclusiones .....	143
Referencias .....	143
<b>3. LOS DOCENTES Y LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ANTE EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE</b> .....	144
1. Introducción .....	145
2. Las opiniones de los docentes sobre la educación bilingüe en los distintos países: información basada en la investigación del proyecto BiMo .....	145
2.1. Las actitudes de los docentes hacia la educación bilingüe .....	145
2.2. Las percepciones de los docentes sobre su competencia profesional para la educación bilingüe .....	148
2.3. La satisfacción de los docentes con su trabajo .....	150
2.4. Las percepciones de los docentes sobre la competencia y los resultados de sus estudiantes en el aula bilingüe .....	151
3. Las opiniones de los directores de centros educativos sobre la educación bilingüe en los distintos países: información basada en la investigación de BiMo .....	154

3.1.	Las actitudes de los directores de centros educativos hacia la educación bilingüe .....	154
3.2.	Las percepciones de los directores de centros educativos sobre la competencia profesional de los docentes para la educación bilingüe .....	156
3.3.	Las percepciones de los directores de centros educativos sobre el impacto de la educación bilingüe en los estudiantes .....	158
3.4.	Algunas reflexiones de los directores de centros educativos sobre la responsabilidad del éxito de la educación bilingüe .....	159
4.	La visión de algunos expertos sobre el bilingüismo y la educación bilingüe .....	162
5.	Conclusiones .....	164
	Referencias .....	164
<b>4.</b>	<b>¿QUÉ PODEMOS APRENDER DE LAS EXPERIENCIAS BILINGÜES?</b> .....	<b>165</b>
1.	Rumanía .....	166
1.1.	Descripción sociolingüística de Rumanía desde un punto de vista geográfico y social: lengua oficial, lenguas que se hablan y lenguas minoritarias .....	166
1.2.	Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas .....	169
1.2.1.	La enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía: La estructura del sistema educativo rumano .....	169
1.3.	Las actitudes de los padres y los estudiantes hacia las lenguas extranjeras, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el bilingüismo y la educación bilingüe .....	173
1.4.	Reflexionando sobre las propias percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la educación bilingüe en Rumanía en un futuro próximo .....	175
1.5.	Algunos consejos basados en la experiencia rumana .....	177
2.	Lituania .....	180
2.1.	Descripción sociolingüística de Lituania desde un punto de vista geográfico y social: lengua oficial, lenguas que se hablan y lenguas minoritarias .....	180
2.2.	Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas .....	182
2.1.1.	Educación primaria, secundaria básica y secundaria superior en Lituania .....	183
2.2.2.	El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas en Lituania .....	184
2.3.	Las actitudes de los padres y los estudiantes hacia las lenguas extranjeras, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el bilingüismo y la educación bilingüe .....	185
2.4.	Reflexionando sobre las propias percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la educación bilingüe en Lituania en un futuro próximo .....	188
2.5.	Algunos consejos basados en la experiencia lituana .....	190
	Referencias .....	193
<b>5</b>	<b>¿CÓMO SE PUEDE MEJORAR LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CONTEXTOS MONOLINGÜES? LOS CASOS DE ESPAÑA E ITALIA</b> .....	<b>195</b>
1.	España .....	196

1.1.	Descripción sociolingüística de España desde un punto de vista geográfico y social: lenguas oficiales, cooficiales y minoritarias .....	196
1.2.	Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas .....	198
1.2.1.	Los programas bilingües en Andalucía (sur de España).....	199
1.2.2.	Los programas bilingües en Cantabria (norte de España) .....	200
1.3.	Las actitudes de las familias y los estudiantes hacia la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y la educación bilingüe .....	203
1.4.	Las percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la enseñanza bilingüe en España en un futuro próximo .....	205
1.5.	¿Qué se debería mejorar o cambiar en la educación bilingüe? .....	207
2.	Italia.....	209
2.1.	Descripción sociolingüística de Italia desde un punto de vista geográfico y social: lengua oficial y lenguas minoritarias .....	209
2.1.1.	El italiano. El nacimiento de una lengua común .....	209
2.1.2.	Del italiano y sus dialectos a las lenguas extranjeras .....	210
2.2.	Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas .....	213
2.2.1.	El sistema educativo en Italia .....	213
2.2.2.	La enseñanza de idiomas en el sistema educativo italiano .....	214
2.3.	AICLE en el sistema educativo italiano .....	215
2.4.	Las actitudes de los padres y los estudiantes hacia las lenguas extranjeras y la educación bilingüe.....	216
2.4.1.	Introducción.....	216
2.4.2.	Los métodos de enseñanza de idiomas en el sistema educativo italiano .....	217
2.4.3.	AICLE y el debate .....	217
2.4.4.	AICLE y el aula invertida.....	217
2.4.5.	AICLE y los espacios de aprendizaje .....	218
2.4.6.	La respuesta de las familias y los estudiantes .....	218
2.4.7.	La efectividad de AICLE en el aprendizaje de contenidos.....	218
2.4.8.	La efectividad de AICLE en el aprendizaje de idiomas .....	219
2.4.9.	La percepción de las familias sobre el valor añadido del enfoque AICLE .....	219
2.5.	Reflexionando sobre las propias percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la educación bilingüe en Italia en un futuro próximo .....	220
2.5.1.	Las percepciones de los docentes sobre la concienciación de los estudiantes sobre la importancia del bilingüismo y la educación bilingüe .....	220
2.5.2.	Las percepciones de los docentes sobre la concienciación de los padres sobre la importancia del bilingüismo y la educación bilingüe.....	221
2.5.3.	Las percepciones de los docentes sobre la concienciación de los directores de centros educativos y las instituciones sobre la importancia del bilingüismo y la educación bilingüe.....	221
2.5.4.	Conclusión final .....	221
2.6.	¿Qué se debería mejorar o cambiar en la educación bilingüe? .....	222
	Referencias.....	222

# 1

# INTRODUCCIÓN AL BILINGÜISMO Y A LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Rubén Chacón-Beltrán, Inmaculada Senra-Silva, Diego Ardua  
UNED  
MADRID, ESPAÑA

## RESUMEN

*Este capítulo introductorio comienza abordando la definición de bilingüismo, dado que se trata de un concepto amplio y difícil de abarcar por las repercusiones que tiene según el punto de vista que se adopte en su definición. Así pues, este capítulo comienza sensibilizando al lector respecto a las particularidades y matices que implica el bilingüismo. Se continúa describiendo dos criterios determinantes en la definición y clasificación del bilingüismo relacionados con la edad, es decir, el bilingüismo temprano y tardío. Finalmente, la primera sección concluye relacionando el bilingüismo con un aspecto que le es intrínseco: la cognición.*

*La segunda parte de este capítulo se centra en desarrollar algunas cuestiones relacionadas con la educación bilingüe, como elemento indefectiblemente relacionado con el bilingüismo y su desarrollo, especialmente si este se debe a la presencia de más de una lengua en contextos educativos. Se analizan aquí algunas ventajas de la educación bilingüe independientemente de cuál sea el contexto, y se esbozan posibles inconvenientes que han apuntado algunas investigaciones. Las ventajas sobrepasan a las posibles desventajas que una educación bilingüe puede*

*acarrear a los individuos para los que la capacidad de desenvolverse en un mundo globalizado con dominio de varias lenguas es una ventaja excepcional.*

*Finaliza este capítulo presentando algunos datos relacionados con experiencias recientes en educación bilingüe como mecanismo para el desarrollo del bilingüismo social. Particularmente se hace un inciso en la experiencia canadiense que se puso en marcha hace más de 50 años y que en su momento fue muy novedosa y rigurosa en su implantación. Seguidamente, se procede a analizar la situación de las políticas de planificación lingüística en la Unión Europea, siendo el contexto más inmediato que nos ocupa en este proyecto de investigación e innovación. Se esbozan aquí las directrices desarrolladas por la Unión Europea para dirigir las políticas lingüísticas como mecanismo para la integración social y la comunicación intercultural en un continente compuesto por sociedades muy diversas y con una riqueza lingüística considerable.*

## **1. ¿Qué es el bilingüismo?**

En el mundo se usan alrededor de 7.000 lenguas y, aunque se pueden encontrar muchos ejemplos de sociedades monolingües, la cifra de hablantes que conocen y usan más de una lengua para la comunicación cotidiana supera fácilmente el número de hablantes monolingües. En muchos lugares del mundo se usa más de una lengua de forma habitual debido a factores como el contexto social, el contexto socioeconómico, situaciones de migración, parejas interculturales, etc. Hoy en día el bilingüismo no se circunscribe únicamente a países o áreas geográficas que tradicionalmente han sido consideradas bilingües, países como Canadá o Suiza, sino que se encuentra presente de un modo u otro en todos los lugares del mundo. Así pues, el uso de una lengua en el entorno familiar y otra en el entorno profesional no es en absoluto extraño en algunos lugares. Y, lo que es más, la segunda lengua no tiene por qué haberse aprendido en contextos formales, sino que puede simplemente haberse adquirido a través de la exposición natural y, como consecuencia de ello, la alternancia en el uso de una y otra lengua puede ser inconsciente por parte del individuo, dependiendo de la situación o del interlocutor.

La definición de lo que implica “ser bilingüe” no es sencilla, pues puede haber muchos grados de bilingüismo atendiendo a factores como la competencia, la fluidez y la frecuencia de uso de las lenguas en sus contextos. El bilingüismo puede oscilar entre una habilidad para el uso funcional de una lengua solo en determinadas situaciones y con interlocutores concretos, y un bilingüismo más o menos equilibrado en el que el individuo es capaz de comunicarse con destreza en un abanico de situaciones posibles en las dos lenguas. En cualquier caso, es difícil referirse al bilingüismo en términos absolutos como algo que se es o no se es, se tiene o no se tiene. Más bien se podría hablar de grados de bilingüismo como algo progresivo.

Para poder delimitar las características del bilingüismo es preciso tener en cuenta varios factores:

- a) Cómo se han adquirido las lenguas, de forma natural por exposición desde edad temprana o si, por el contrario, se han aprendido a través de instrucción explícita, quizá en un entorno de aula, como segunda lengua, o como lengua extranjera. El modo en el que se ha adquirido o aprendido la lengua determinará el grado de competencia final dependiendo de la edad del individuo y la cantidad de tiempo o el modo de exposición a la lengua.
- b) Las destrezas en cada una de las lenguas pueden variar. Es muy común tener habilidades distintas en una y otra lengua en lo relativo a la lectura o la escritura. De nuevo, el modo en el

que se ha adquirido o aprendido cada lengua determinará el grado de competencia y fluidez en cada una de ellas. Es decir, alguien puede desarrollar sus habilidades orales en una lengua de forma absolutamente fluida por exposición oral a la lengua sin que esto implique que sabe leer o escribir. Aunque parezca obvio, se puede ser un hablante perfectamente fluido en una lengua sin estar alfabetizado en esa lengua. En cuanto a las destrezas receptivas (entender una lengua en su forma oral o escrita), estas son siempre más fáciles de adquirir que las destrezas productivas (hablar o escribir). Así pues, es habitual que alguien que aprende una lengua en un entorno de aula tenga más dificultades para hablar o escribir que para leer o entender oralmente.

- c) Las personas bilingües generalmente prefieren usar una lengua u otra en determinados contextos o para determinadas funciones comunicativas. Esto puede revelar que su competencia y fluidez en cada lengua puede ser distinta en función de la actividad que se realice (participar en una conversación cotidiana en el trabajo, leer el periódico o comunicarse en el supermercado) o simplemente les resulta más cómodo y natural hacerlo en una lengua en lugar de la otra (contar, maldecir, soñar). Lo más frecuente es que una lengua sea dominante sobre la otra, es decir, que no se usen ambas con la misma soltura ni en las mismas situaciones, y esto no es algo fijo en el individuo, sino que también puede cambiar a lo largo de la vida.
- d) El contexto también determina el uso de una u otra lengua. Así, las personas bilingües pueden cambiar de lengua en función de (a) el lugar, si se está en casa, la oficina, el colegio, el supermercado, un bar, etc.; (b) la relación entre los interlocutores, si es un entorno familiar, de amigos, vecinos, en el médico, etc.; (c) el tema de la conversación, si es una discusión familiar, se habla del tiempo o si se está felicitando a un amigo. Un individuo puede usar distintas lenguas en situaciones y contextos distintos de forma habitual, por ejemplo, una en un entorno familiar y otra en el colegio.
- e) Es frecuente que el desarrollo bilingüe de un individuo desemboque en un desarrollo bicultural o multicultural, es decir, que se desarrollen actitudes, sentimientos y conocimientos relacionados con ambas culturas o lenguas, por ejemplo, para comportarse o comunicarse de forma apropiada en una y otra lengua, pues las reglas de comunicación pueden ser distintas en cada lengua. También es posible tener un desarrollo bilingüe pero que no se haya producido ese proceso de adaptación cultural, y que el individuo se mantenga en una única cultura y que el uso de la lengua tenga solo un carácter funcional.

Ante lo expuesto anteriormente pueden surgir las siguientes dudas razonables:

- a) ¿En qué medida una persona bilingüe debe ser capaz de usar ambas lenguas con soltura para que se le considere bilingüe?
- b) ¿Debe una persona bilingüe tener un dominio similar (equilibrado) de ambas lenguas para que se le considere bilingüe?
- c) ¿Debe una persona bilingüe tener un dominio similar en todas las destrezas y ámbitos, como son la expresión oral, la lectura y la escritura para que se le puede considerar bilingüe?

La respuesta a estas preguntas no es sencilla, pero nuestro punto de partida es que el bilingüismo no se entiende en términos absolutos; se es bilingüe sin necesidad de tener una competencia equi-



valente en ambas lenguas. Así pues, no debemos considerar que un individuo bilingüe es la suma de dos individuos monolingües con el mismo dominio en ambas lenguas; no se trata de la unión de dos nativos.

Es frecuente, y normal, que haya desequilibrio en el uso de cada una de las lenguas (el bilingüismo equilibrado en todos los ámbitos comunicativos es algo que raramente se da porque depende de muchos factores relativos al uso que se dé a cada lengua). Y otra cuestión muy importante es que la adscripción al bilingüismo es algo personal y que depende de cada persona. Aunque técnicamente una persona bilingüe es aquella que tiene conocimiento de dos lenguas, en última instancia es el propio individuo quien se definirá a sí mismo como bilingüe en función de sus destrezas, su trayectoria y su propio deseo.

Para comprender las implicaciones del bilingüismo y para acabar con suposiciones muy difundidas sobre si se puede o no llegar a ser bilingüe, o cómo hacerlo, es preciso entender la diferencia entre el bilingüismo temprano, desde la infancia, y el bilingüismo tardío, después de la adolescencia. Una situación frecuente de crianza bilingüe se da cuando hay parejas mixtas en las que cada progenitor habla una lengua distinta al niño. Esta forma de proceder se conoce como OPOL (*One Parent One Language*), y el niño adquiere ambas lenguas de forma simultánea, cada una proveniente de un progenitor, aunque es posible que con distinto grado de desarrollo lingüístico. En otras situaciones, también es posible que se dé el bilingüismo secuenciado, es decir, cuando ambos padres hablan la misma lengua al niño y este tiene contacto con la otra lengua de forma más tardía al escolarizarse, alrededor de los tres años de edad, por ejemplo, en situaciones de migración.

### 1.1. El bilingüismo temprano (en la infancia)

En ocasiones los padres pueden pensar que la adquisición de dos lenguas a la vez puede ser perjudicial para el desarrollo lingüístico del bebé. Nada más alejado de la realidad; los bebés están preparados para adquirir y diferenciar ambas lenguas desde el nacimiento. El bilingüismo desde la más tierna infancia es algo normal y natural, y se ha demostrado que comporta beneficios sobre el desarrollo cognitivo del niño, entre muchas otras ganancias: el desarrollo de capacidades comunicativas, la facilidad para aprender otras lenguas, el incremento de la autoestima o la mejora de oportunidades laborales, etc.

### 1.2. El bilingüismo tardío (después de la infancia)

El bilingüismo también se puede alcanzar de forma secuencial con la adquisición de una segunda lengua en la adolescencia o la edad adulta. Esta adquisición puede tener lugar en contextos informales, por ejemplo, en la calle, durante estancias en países o entornos donde se hable la lengua en cuestión, mediante la exposición a televisión, internet, etc., o en contextos formales, en el colegio, realizando cursos para el aprendizaje de lenguas, etc. No hay fórmulas únicas para llegar a ser competente en la segunda lengua. No obstante, la adquisición de la lengua en contextos formales con frecuencia adolece de mecanismos que incentiven y desarrollen la comunicación oral y escrita, que es en realidad el objetivo último y la gran ventaja del bilingüismo. Mientras que en la infancia la

adquisición bilingüe es plenamente inconsciente, en el caso de la adquisición de la segunda lengua cuando tiene lugar en un contexto de aula, en adolescentes o adultos, la intencionalidad juega un papel más importante. Una cuestión ampliamente debatida es si es mejor aprender una lengua como niño o como adulto, y si es más productivo hacerlo de forma inconsciente por adquisición o en contextos formales.

Esto nos lleva a otra cuestión ampliamente debatida, es decir, la relación existente entre la adquisición de la segunda lengua y la edad, tanto en lo relativo a la rapidez en la adquisición como a la consecución de algunos objetivos como la fluidez, la amplitud de vocabulario o la ausencia de acento extranjero en la pronunciación. Hay una teoría, conocida como la Hipótesis del Periodo Crítico (*Critical Period Hypothesis*), que dice que los niños pequeños tienen ventajas biológicas y cognitivas para el aprendizaje de lenguas que se pierden con la llegada de la adolescencia. Según esta teoría, la edad óptima para aprender una segunda lengua es entre los 3 y los 7 años. A pesar de que los individuos más maduros cognitivamente deberían estar más capacitados para el aprendizaje de lenguas, pues poseen destrezas cognitivas e intelectuales superiores para afrontar una tarea tan compleja como es el aprendizaje de otro idioma, los adultos suelen experimentar dificultades de diverso tipo en el aprendizaje de otras lenguas. Algunas investigaciones muestran que el éxito en la adquisición a edades tempranas influye principalmente sobre aspectos o destrezas concretos, como la asimilación de la fonología (para no tener un acento extranjero marcado), pero no resulta tan determinante en la adquisición de otras habilidades que pueden afrontarse con mayor facilidad cuando se dispone ya de alfabetización en la primera lengua.

En general, hay periodos más propicios para alcanzar un buen dominio de la lengua extranjera, como son la infancia y la etapa de educación secundaria. En el caso de los adultos, el logro de una competencia bilingüe dependerá de la intensidad, la actitud, la motivación y las habilidades personales.

### 1.3. Bilingüismo y cognición

En el pasado ha habido cierta tendencia a desaconsejar a los padres la crianza bilingüe con el argumento de que esto supondría un esfuerzo adicional para el niño y una carga para su cerebro que podría acarrearle confusión, ralentizar el proceso de aprendizaje de la lengua principal, crear problemas de identidad, etc. Si tenemos en cuenta que más de la mitad de la población mundial es bilingüe, estos miedos no se sostienen y no están probados científicamente. El cerebro del niño está capacitado para aprender dos o más lenguas desde la infancia, de forma simultánea o secuencial. Es esperable que el proceso de aprendizaje lingüístico, así como la velocidad a la que se adquieran las lenguas, sea diferente dependiendo de una serie de factores intrínsecos y extrínsecos. Sin duda, surgirán elementos diferenciadores, por ejemplo, la alternancia y mezcla de lenguas, pero nada que millones de humanos no hayan hecho antes como parte del proceso enriquecedor que supone hablar varias lenguas, y que es perfectamente esperable y natural. En el caso de los contextos educativos, igualmente no hay motivos para pensar que un niño o un adolescente asimilará mejor o peor los contenidos de las asignaturas impartidas en inglés o la lengua extranjera que se estudie; el único condicionante será disponer de un nivel de competencia lingüística acorde con los contenidos tratados.

Son muchas las teorías que analizan el bilingüismo en relación con el currículo educativo y que, por ejemplo, correlacionan el grado de competencia en la segunda lengua con la consecución de los

objetivos curriculares. Otras teorías diferencian entre el tipo de lenguaje que se precisa para la comunicación cotidiana y el lenguaje de tipo académico que hace falta para la comunicación en el aula. En cualquier caso, parece haber consenso en cuanto a que el desarrollo de la competencia oral es previo al desarrollo de la lectoescritura que se necesita para el éxito académico. Con el apoyo adecuado y la presentación progresiva y graduada de la lengua y los contenidos, los estudiantes pueden avanzar mucho en su desarrollo lingüístico e intelectual sin dificultad.

Por lo que respecta a la representación de las lenguas en el cerebro, a pesar de que se han hecho estudios explorando la actividad cerebral de personas monolingües y bilingües, se ha analizado la densidad de la materia gris comparando individuos (a) monolingües, (b) bilingües desde una edad temprana y (c) bilingües desde una edad tardía, y se han realizado también muchos otros estudios investigando la representación de las lenguas en el cerebro; no se han alcanzado resultados concluyentes en lo que respecta a la organización cerebral de las lenguas en las personas bilingües. Los avances tecnológicos más recientes permiten estudiar imágenes neuronales que ayudarán a entender el cerebro multilingüe. Se están realizando ya estudios longitudinales que correlacionan imágenes neuronales con información de la conducta, en este caso la competencia lingüística, mediante modelos estadísticos complejos.

Por otra parte, algunos estudios recientes desde la perspectiva de la neurología sugieren que la actividad cerebral que se produce en el cerebro bilingüe puede frenar el declive de las funciones cognitivas en la vejez; concretamente, puede retrasar el desarrollo de enfermedades como la demencia y el alzhéimer.

## **2. Algunos matices sobre la educación bilingüe**

La educación bilingüe implica una serie de acciones y decisiones de tipo político, económico, social, cultural y pedagógico. Por ello, la educación bilingüe conlleva la implantación de una determinada política lingüística, así como su aplicación en una práctica docente en el aula. Las políticas lingüísticas también se ocupan de planificar el desarrollo y la conservación de las lenguas en ámbitos nacionales o regionales, por ejemplo, con el objetivo de preservar el desarrollo de las lenguas e integrar los grupos minoritarios para promover el entendimiento intercultural. Otra vertiente de la educación bilingüe trata de conseguir el desarrollo lingüístico en una segunda o tercera lengua, que pueden ser lenguas extranjeras, con el propósito de favorecer las relaciones internacionales e interculturales de sus ciudadanos, mejorar sus oportunidades laborales y enriquecer la economía y el aperturismo de la sociedad a escala global. En definitiva, la promoción de las lenguas y su uso se puede guiar mediante incentivos y políticas lingüísticas en una u otra dirección, lo que convierte a la educación bilingüe, y a los representantes políticos responsables de las decisiones que afectan al aprendizaje de lenguas, en piezas clave para el desarrollo de los países, las culturas y las identidades personales. Este tipo de acciones puede favorecer cuestiones tan diversas como el entendimiento entre minorías lingüísticas, la economía del país o la formación de sus futuros profesionales. La toma de decisiones de este tipo, o la ausencia de las mismas, puede provocar la desaparición de una lengua, la preponderancia de una lengua sobre otra o el desarrollo de sociedades bilingües y biculturales.

Durante los últimos años ha habido una tendencia general a percibir la educación bilingüe como una situación extremadamente ventajosa en diferentes ámbitos. Esto se debe, al menos en parte, a un

resurgimiento de identidades culturales con el consiguiente refuerzo y resurgir de lenguas minoritarias asociadas a las minorías. Por otro lado, el proceso de globalización que estamos experimentando, en gran medida debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, promueve que las nuevas generaciones dispongan de competencias lingüísticas en más de una lengua. El conocimiento de alguna lengua internacional, como puede ser el inglés, se ha convertido prácticamente en una necesidad en el entorno europeo donde la tendencia general, incentivada por las políticas gubernamentales, es de desarrollar una sociedad multilingüe y multicultural. En este sentido, Baker and Jones (1998) señalan algunas ventajas de la educación bilingüe en las sociedades modernas de las que se pueden extraer las siguientes directrices aplicables a contextos en los que se aprende la lengua como instrumento para la comunicación intercultural e internacional:

1. La educación bilingüe puede suponer el desarrollo lingüístico pleno en más de una lengua, lo que permitirá a los niños involucrarse en situaciones comunicativas más amplias, así como poder comunicarse con diferentes grupos culturales, diferentes áreas geográficas e incluso con diferentes generaciones.
2. La educación bilingüe promueve entre los niños un mayor entendimiento de las culturas que cada lengua representa. También ayuda a prevenir la creación de estereotipos asociados con grupos sociales o culturales y promueve una visión más amplia de lo que son otras culturas y sociedades.
3. La educación bilingüe con frecuencia tiene como resultado la alfabetización en ambas lenguas, es decir, la posibilidad de leer y escribir en más de un idioma. De este modo se incrementan las posibilidades de disfrutar, por ejemplo, de la literatura en cada lengua y se amplían las posibilidades de un entendimiento de la cultura y las tradiciones del otro, de otra forma de ver el mundo.
4. La habilidad de hablar y escribir dos lenguas conlleva beneficios cognitivos. Los niños a menudo son más creativos y conscientes de las relaciones interpersonales y a veces esto se manifiesta en la alternancia del código, es decir, en el uso de una u otra lengua en función del contexto o del interlocutor.
5. La educación bilingüe puede incrementar la autoestima de los niños, especialmente en los casos en los que la lengua que se habla en casa no es la lengua dominante en el entorno social pero sí es la lengua del entorno escolar. En general, el uso de una lengua en distintos contextos contribuirá a su uso natural y frecuente por parte de los niños.
6. La educación bilingüe supone ventajas económicas dado que facilita las posibilidades de conseguir un empleo en los sectores público o privado y en el ámbito local, nacional o internacional.

Aparte de las ventajas descritas anteriormente también se debe tener en cuenta que investigaciones recientes han identificado algunos inconvenientes en la educación bilingüe como los siguientes:

1. La educación bilingüe no garantiza una escolarización efectiva, aunque a veces se asocie con el éxito académico y, a menudo, sea el tipo de educación que prefieren las clases sociales medias-altas en las sociedades occidentales, y que en ocasiones se asocie con una formación elitista.

2. Los registros lingüísticos usados en la educación formal no se corresponden necesariamente con el registro lingüístico que se necesita fuera del aula; es decir, el tipo de lenguaje académico usado en un entorno escolar a menudo no se corresponde con el uso coloquial que los estudiantes de un programa de enseñanza bilingüe pueden encontrar fuera del aula.
3. Es posible que las destrezas productivas no se desarrollen plenamente si la formación lingüística no está presente más allá del colegio. Este es uno de los resultados más evidentes que se pueden extraer a partir de la experiencia de los programas de educación bilingüe en Canadá. En situaciones ideales los estudiantes parecen desarrollar un buen dominio de la lengua en términos receptivos (comprensión auditiva y comprensión lectora), pero es mucho más complicado alcanzar un grado de competencia óptimo en las destrezas productivas (expresión oral y expresión escrita).

### **3. La historia reciente de la educación bilingüe**

#### **3.1. La experiencia canadiense**

En 1982, Canadá se convirtió en un país constitucionalmente bilingüe, y el bilingüismo continúa siendo un tema sociopolítico en este país hoy en día. Por medio de esta reciente Constitución, los derechos de la lengua inglesa en Quebec se protegieron tanto como los derechos de la lengua francesa fuera de Quebec. Sin embargo, los derechos de la lengua francesa fueron revocados en la nueva provincia de Manitoba y la población de habla francesa se vio circunscrita a la provincia de Quebec, que está gobernada por la de habla inglesa de Montreal. Esta situación particular dio lugar a frecuentes tensiones sociales y políticas en esa parte de Canadá y, como era de esperar, el idioma se percibe como un signo de identidad y patrimonio cultural que une a los miembros de la comunidad francófona, que representa aproximadamente a un 30% de la población canadiense total, con la mayoría de ellos (alrededor del 80%) viviendo en Quebec. El bilingüismo en los dos idiomas oficiales se encuentra principalmente en la población francófona del este del país, en lugares como Montreal, Sherbrooke y Ottawa.

Por medio de la Ley Constitucional de 1982, el gobierno central canadiense asumió la tarea de proteger los derechos franceses en todo el país, mientras que el gobierno local de la provincia de Quebec tomó medidas contra el uso del inglés dentro de la provincia alegando que el bilingüismo en Quebec conducía al monolingüismo en inglés. En la actualidad, se han revocado las acciones emprendidas para restringir el uso del inglés en Quebec y se han modificado algunas leyes en Manitoba que negaban los derechos de los francófonos, pero la división y el debate franco-inglés siguen presentes.

Aparte de esta disputa histórica entre los dos idiomas oficiales, hay que tener en cuenta que Canadá tiene algunas minorías aborígenes con sus propias lenguas indígenas, que es un país de inmigrantes y que, sobre todo en las grandes ciudades, hay un número considerable de personas con español, italiano, alemán, portugués, etc., como lengua materna. Canadá sigue siendo un punto crítico en lo que respecta a la situación sociolingüística y sociopolítica, y la situación se tensa porque la controversia franco-inglesa se ha vuelto territorial, a pesar de los continuos esfuerzos gubernamenta-

les. No obstante, se están realizando acciones de planificación lingüística para ayudar a solucionar el problema. A continuación, se presentan algunos ejemplos de programas de educación bilingüe que tienen como objetivo desarrollar una sociedad bilingüe y bicultural en Canadá.

La inmersión en francés comenzó hace más de 55 años, en 1965, con un experimento llevado a cabo en la escuela St. Lambert, Montreal, donde un grupo de padres de habla inglesa logró que el distrito escolar iniciara un programa de inmersión bilingüe con sus hijos en la guardería (francés como segunda lengua). En ese momento se hizo evidente para ellos que la comunidad de habla inglesa necesitaba alcanzar un alto dominio del francés para superar su situación de idioma minoritario en Quebec y garantizar su mantenimiento social y económico dentro de la provincia. Este programa inicial era bastante extremo, ya que los niños monolingües de habla inglesa recibían instrucción en francés desde el primer día en la guardería y más tarde, en el segundo grado, comenzaban a desarrollar habilidades de alfabetización en el primer idioma.

La inmersión en francés es un término general que se utiliza para referirse a este tipo de enseñanza basada en contenidos en la que se utiliza el francés como medio de comunicación dentro del aula y en la que los alumnos son, por tanto, instruidos en la segunda lengua con el objetivo de adquirir un alto nivel de competencia en habilidades relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, no todos los programas son iguales y se pueden encontrar tres tipos de inmersión en cuanto a la edad de inicio: (a) la inmersión temprana, que se ofrece desde los primeros años de escolaridad (guardería, grado 1 o 2) y que representa el tipo de inmersión más frecuente; (b) la inmersión diferida o intermedia, que se ofrece en la escolarización posterior a partir del 4.º grado, y; (c) la inmersión tardía, que comienza en los grados 6, 7 o posteriores. La inmersión también puede ser total —implica la enseñanza de todas las materias en la segunda lengua— o parcial —requiere la enseñanza de la segunda lengua durante la mitad de la jornada escolar.

Estos programas de inmersión en francés no han encontrado una contrapartida equivalente en la inmersión en inglés en Canadá, ya que las comunidades de habla francesa no ofrecen un paralelo exacto con sus hablantes de lengua materna francesa a pesar de la popularidad y el éxito de estos programas.

Swain y Johnson (1997: 6) exponen algunas características fundamentales de los programas de inmersión prototípicos. Indican que las siguientes características no pueden entenderse como un todo o nada, sino como parte de un continuo. Agregan que, para que un programa bilingüe sea etiquetado como “inmersión”, debe adaptarse a cada una de estas características tanto como sea posible:

- a) La L2 (segunda lengua) se utiliza como medio de instrucción, además de impartirse formalmente y sólo como materia. La lógica metodológica subyacente es la del enfoque comunicativo que propone el aumento de input comprensible.
- b) El currículo de inmersión es análogo al utilizado con estudiantes no incluidos en un programa de inmersión. De esta forma, se garantiza que los alumnos de inmersión obtengan los mismos contenidos, y la única variable es el uso de la L2 como medio de instrucción.
- c) La L1 (primera lengua) recibe un apoyo evidente como componente esencial del currículo, a veces como materia y a veces como medio de instrucción.
- d) El “bilingüismo aditivo” constituye el objetivo principal del programa. Este principio implica que, al final del programa, el dominio de la L1 de los estudiantes debe ser comparable con aquellos que han estudiado en la L1, es decir, el dominio de la L2 no debe alcanzarse a expensas de la L1.

- e) La exposición a la L2 está restringida en general al contexto del aula, al menos en algunos programas de inmersión como los de Canadá, donde los padres o amigos no usan el idioma de instrucción. Obviamente, esto constituye una desventaja para los estudiantes.
- f) Todos los estudiantes ingresan al programa con niveles similares de dominio de la L2. Cierta grado de homogeneidad a este respecto facilita la adopción de un plan de estudios y una pedagogía que se ajusten a las necesidades de la mayoría de los estudiantes.
- g) Los profesores son bilingües en el medio de instrucción L1 y L2 de los estudiantes.
- h) La cultura del aula de un programa de inmersión prototípico es la de la comunidad local de la L1 en lugar de la cultura de la L2, es decir, donde ese idioma se usa como una L1.

### 3.2. Política y planificación lingüística en la Unión Europea

En el entorno de la Unión Europea, se están haciendo grandes esfuerzos para que el rico patrimonio de las diversas lenguas y culturas en Europa no sea una barrera para la comunicación, sino una fuente de entendimiento mutuo. Las autoridades comunitarias consideran que un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas facilitará la comunicación y la interacción entre los europeos y promoverá la movilidad y el entendimiento mutuo. En este caso, el objetivo de la política y planificación lingüística europeas es unificar a millones de hablantes bajo una administración política y económica, y, dada la cantidad de idiomas diferentes, parece necesario encontrar un terreno común para la interacción sin perder la identidad cultural y lingüística de cada país y de cada comunidad de hablantes.

No es fácil obtener una imagen precisa de la situación lingüística dentro de la Unión Europea dada la amplia gama de países, culturas y sistemas políticos involucrados. En el momento de redactar este informe, la UE está compuesta por 27 países con 24 idiomas oficiales diferentes (solo tres se consideran idiomas de trabajo: inglés, francés y alemán) y todos estos países incluyen minorías lingüísticas considerables, ya sea porque tienen algún territorio con un idioma heredado o como resultado de una extensa migración que dio paso a una abundante comunidad de migrantes. Solo Portugal puede considerarse monolingüe “oficialmente”, aunque contiene comunidades de habla que utilizan un idioma diferente al oficial. En todos los demás países hay zonas donde se aprende una lengua diferente como lengua materna (en este punto habría que tener en cuenta que la distinción entre lenguas y dialectos no siempre es clara y suele estar influida por matices sociopolíticos). Esta multiplicidad de circunstancias muestra la necesidad de desarrollar una política lingüística común de la UE para promover la interrelación entre los diferentes Estados miembros y el entendimiento común de los pueblos.

Lo que es más, Trimm (1999) menciona que un problema importante relacionado con el tema del aprendizaje de idiomas y la planificación lingüística es la falta de una unidad orgánica que se responsabilice de ello. Así, diferentes leyes y organismos públicos pueden estar involucrados en la enseñanza de lenguas estatales a hablantes nativos, a niños provenientes de minorías y en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Los responsables políticos, conscientes de las profundas repercusiones de una buena o mala política lingüística en el futuro del mercado común europeo, han establecido unas pautas que intentan

promover el uso de lenguas internacionales para la comunicación intercultural. También han emprendido algunas acciones relativas al mantenimiento de las lenguas minoritarias. Hasta el momento, ya se han establecido los siguientes documentos:

- a) La Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales.
- b) El Convenio Marco CE para la Protección de las Minorías Nacionales.
- c) Las Recomendaciones de Oslo sobre los Derechos Lingüísticos de las Minorías Nacionales dentro de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE).
- d) Las Recomendaciones de La Haya sobre los Derechos Educativos de las Minorías Nacionales.

La UE ya ha adoptado algunas medidas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera dentro de los Estados miembros, y en un Libro Blanco publicado en 1995 (Enseñanza y Aprendizaje: Hacia la Sociedad del Aprendizaje) se establece como objetivo general que todos, independientemente de su formación académica, deben dominar dos idiomas además de su lengua materna para que puedan comunicarse en esos idiomas. Con este objetivo, la UE ha llegado a un fuerte consenso sobre los fundamentos de la enseñanza de lenguas extranjeras y se han desarrollado algunos programas de intercambio de estudiantes y profesores para favorecer el aprendizaje de otras lenguas de la UE, ayudar a la formación del profesorado, fomentar la sensibilización y promover el intercambio cultural entre los diferentes sistemas educativos. Algunos de estos programas son Sócrates (incluidos Erasmus, Lingua y Sócrates), Leonardo (programas de intercambio en el campo profesional) y Tempus (para el desarrollo de sistemas de educación superior).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un documento que proporciona una herramienta práctica para establecer determinados estándares en sucesivas etapas de aprendizaje y evaluación de los conocimientos lingüísticos. Su objetivo es proporcionar la base para establecer estándares comunes dentro de la UE a nivel internacional, y proporciona la base para el reconocimiento mutuo de las calificaciones lingüísticas dentro de la UE y, por lo tanto, facilita la movilidad educativa y laboral. El Marco describe:

- a) las competencias necesarias para la comunicación;
- b) los conocimientos y habilidades relacionados;
- c) las situaciones y dominios de la comunicación.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas allana el camino para una definición integral de los objetivos y métodos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, es de especial interés para los responsables de políticas lingüísticas y del diseño de cursos y contenidos, los autores de libros de texto, los evaluadores, profesores y formadores de profesores, y toda la comunidad académica en su conjunto.

## Referencias

BAKER, C. y JONES, S. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Philadelphia, PA: Multilingual Matters. 1998.



CHACÓN-BELTRÁN, R. *English Sociolinguistics*. Madrid, Uned, 2021.

JOHNSON, R. K., y SWAIN, M. (Eds.). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

SWAIN, M. y JOHNSON, R. K. "immersion education: a category within bilingual education". En R. K. Johnson y M. Swain (eds.) *Immersion Education: International Perspectives*. 1997, 1-16.

TRIMM, J. L. M. "Language Education Policy-europe". En B. Spolsky (Ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam: Elsevier. 1999, 122-127.

# 2

## LOS PADRES ANTE EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Inmaculada Senra-Silva, Rubén Chacón-Beltrán y Diego Ardura  
UNED  
MADRID, ESPAÑA

### RESUMEN

*Este capítulo presenta algunos resultados del proyecto BiMo en cuyo marco se llevó a cabo una investigación sobre prácticas de educación bilingüe en España, Italia, Rumanía y Lituania. La primera parte se centra en testimonios y reflexiones de padres con hijos matriculados en programas bilingües. Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un cuestionario en línea que se tradujo a los idiomas locales y se distribuyó a 489 familias para analizar: (a) la satisfacción de los padres y los efectos esperados del bilingüismo en sus hijos; (b) las percepciones de las familias sobre el bilingüismo, la educación bilingüe y el impacto de la educación bilingüe en el aprendizaje de contenidos y en el aprendizaje de lenguas extranjeras; (c) las percepciones de los padres sobre la experiencia de los profesores y la metodología de aula, y; (d) la toma de decisiones de las familias sobre si matricular a sus hijos en centros educativos con programa bilingüe. También se entrevistó a algunas familias y se identificaron los problemas que estas relacionan con la educación bilingüe. Los resultados de este estudio pueden ayudar a las familias a la hora de decidir si llevar a sus hijos a un centro bilingüe cuando la lengua extranjera no es parte de su contexto inmediato.*

*La segunda parte de este capítulo se centra en las opiniones de varios expertos internacionales en el campo del bilingüismo y la educación bilingüe que fueron entrevistados en el marco del proyecto BiMo. El objetivo principal es cambiar la situación actual en la que las autoridades y los políticos muchas veces toman decisiones sin tener en cuenta ni a los expertos académicos ni a los beneficiarios reales de sus acciones políticas.*

## **1. Introducción**

En los últimos años, los programas bilingües en Europa se han difundido rápidamente, pero en especial en España, tanto en entornos bilingües como monolingües. Aunque los programas AICLE se han desarrollado ampliamente, las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha se han basado principalmente en el rendimiento de los alumnos, en si el contenido se adquiere de la misma manera que cuando se enseña en la lengua materna del alumnado, en los efectos de la metodología AICLE en la competencia en la lengua materna (especialmente la escritura), y en la competencia en las asignaturas de contenido (cf. Hunt, 2011; Dalton-Puffer, 2011).

En general, se aprecia una falta de investigaciones dirigidas al análisis de las preocupaciones y opiniones de las familias sobre los programas bilingües. Además de las normas de política lingüística, otros agentes implicados en la educación bilingüe como son los docentes, los equipos de dirección de los centros educativos (directores, secretarios y jefes de estudios), las familias, los estudiantes, los coordinadores de programas bilingües, etc., son una fortaleza importante en el desarrollo e innovación de los programas bilingües y sus opiniones deberían ser tenidas en cuenta.

Las familias deben tomar decisiones constantemente respecto a la educación de sus hijos (a qué edad deben comenzar a aprender un segundo idioma, cómo hacerlo, qué centro educativo elegir, etc.) y, en la gran mayoría de los casos, no es una decisión informada, ya que los padres no saben de antemano lo que realmente significa unirse a un programa de educación bilingüe y tampoco saben qué esperar de un centro con estas características. Esta situación es especialmente determinante en el caso de sociedades de tradición monolingüe en las que los padres, al no tener un contacto prolongado con situaciones de bilingüismo/plurilingüismo en cualquiera de sus vertientes, son susceptibles de tomar decisiones desinformadas sobre la educación de sus hijos en función de meras impresiones e informaciones parciales del entorno social o de los medios de comunicación.

El objetivo del proyecto BiMo ha sido profundizar en las opiniones, impresiones y necesidades de las familias en sociedades monolingües con programas de educación bilingüe implementados, y establecer sinergias con sociedades con mayor experiencia en bilingüismo cotidiano y en programas de educación bilingüe en lengua extranjera.

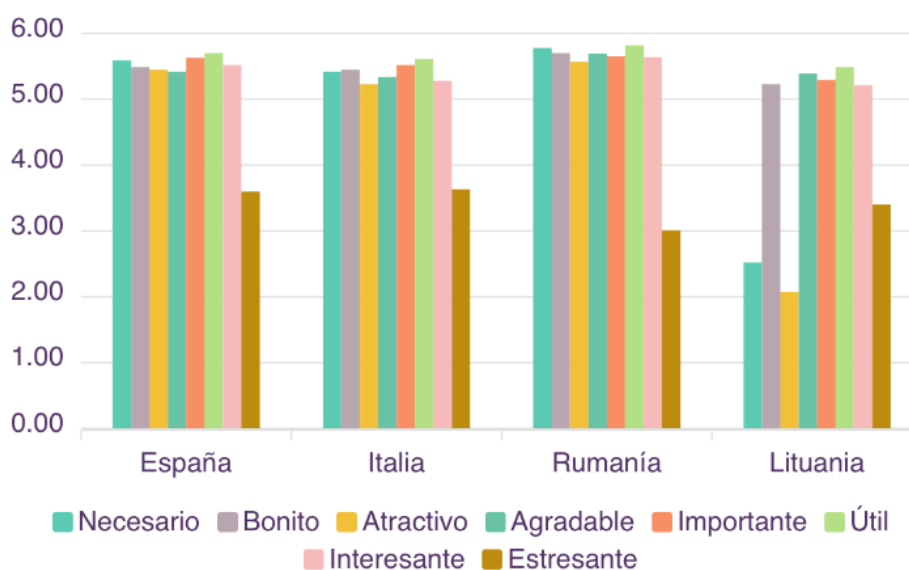
## **2. Las opiniones de las familias sobre la educación bilingüe en los distintos países: información basada en la investigación del proyecto BiMo**

En esta sección se analizan las percepciones, actitudes y opiniones de las familias sobre la educación bilingüe. Los resultados presentados provienen de los análisis cuantitativos y cualitativos de los datos recopilados a través de una serie de cuestionarios y entrevistas en los cuatro países involucrados en el proyecto BiMo.

## 2.1. Las actitudes de los padres hacia la educación bilingüe en los distintos países

En general, las actitudes positivas de las familias hacia la educación bilingüe son altas en los cuatro países (ver Figura 1). Las comparaciones de medias entre los países revelaron que en Rumanía las actitudes de los padres hacia la educación bilingüe superan ligeramente a las que se encuentran en el resto de los países. Además, la educación bilingüe se considera menos estresante en Rumanía que en España, Italia y Lituania.

Fig. 1. Las actitudes de los padres hacia la educación bilingüe en los distintos países



La Figura 1 también muestra que, en general, las familias están satisfechas con la educación bilingüe. Sus opiniones se basan principalmente en los beneficios para sus hijos más que en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, los padres españoles creen que este tipo de educación ayuda a sus hijos a dominar un segundo idioma. Algunos padres españoles incluso piden la posibilidad de ampliar al máximo este tipo de educación:

*Estoy muy satisfecho, y me gustaría que tuvieran más asignaturas en el idioma extranjero, porque les ayuda a aprender vocabulario específico sobre esos temas. (Padre español)*

En la misma línea, una madre italiana destaca la importancia de la educación bilingüe y piensa que debería ofrecerse en las escuelas públicas en todo el país:

*Estoy satisfecha y, de hecho, me alegraría que las asignaturas realizadas en una segunda lengua fueran más de una. Me refero al caso de mi hija, que solo hizo Física en inglés en el último año escolar. Para mí esto tenía que haber pasado antes, desde el primer año de enseñanza secundaria, pero, lamentablemente, esto no sucedió. Soy de Lucca, y me enteré de que en mi ciudad se llevó a cabo una experiencia de este tipo y que, después de estudiar esta posibilidad durante muchos años, se llevó a cabo en la escuela infantil. Hace años, también evalué esta oportunidad para mi hija antes de inscribirla en la escuela secundaria a la que asistió. Desafortunadamente, esta escuela es privada y, por lo*

*tanto, es muy cara. Estoy muy a favor de esto, y espero que pronto también pase en las escuelas públicas porque hoy es indispensable. No te imaginas buscar trabajo sin conocimientos de inglés, ya a nivel de trabajos no especialmente importantes o de responsabilidad. No se contrata a una vendedora de una tienda, por ejemplo en Florencia, si no habla inglés. Entonces, es un conocimiento fundamental no solo en los centros de educación secundaria, sino, en mi opinión, desde el jardín de infancia. (Madre italiana)*

Curiosamente, algunos padres lituanos destacan no solo los beneficios de dominar un segundo idioma, sino también su impacto en aspectos culturales:

*Lo que significa ser bilingüe es que creo que abre dobles posibilidades: familiarizarse con la cultura y las costumbres de otro país y poder comunicarse. (Madre lituana)*

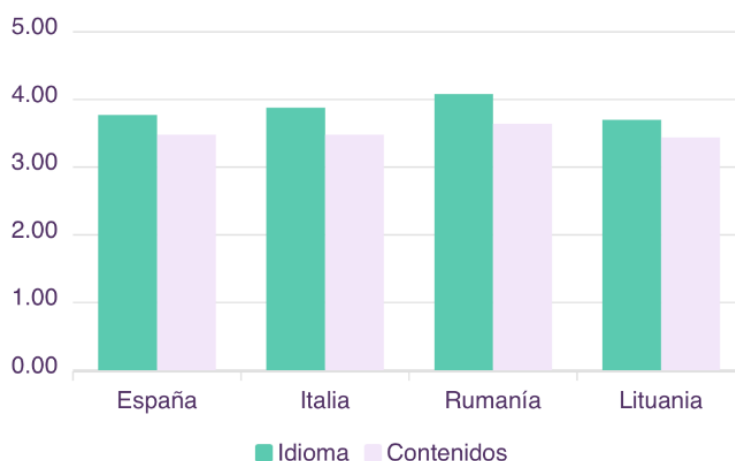
Finalmente, los padres rumanos parecen ser los más entusiastas con la educación bilingüe. Un ejemplo de ello se puede ver en el siguiente comentario:

*Estoy más que satisfecha, estoy agradecida. Es uno de los factores que determinó que matriculara a mi hijo en este centro y es una ocasión extra para diversificar los contextos en los que puede utilizar las lenguas extranjeras que están en el currículo, inglés, alemán y chino. (Madre rumana)*

## 2.2. Las percepciones de los padres sobre el impacto de la educación bilingüe en el aprendizaje de los contenidos y la lengua

Los valores medios de las percepciones de las familias sobre el impacto de la educación bilingüe en el aprendizaje de idiomas y contenidos en los cuatro países involucrados en el proyecto BiMo se muestran en la Figura 2. En todos los países los padres creen que el impacto de la educación bilingüe es mayor en el aprendizaje de la lengua extranjera que en el aprendizaje de contenidos. Además, los padres rumanos parecen estar más seguros de los buenos resultados de sus hijos que los padres del resto de países.

Fig. 2. Las percepciones de las familias sobre el impacto de la educación bilingüe en los distintos países



En general, los padres de Lituania, Rumanía e Italia indican que no perciben un impacto negativo en las calificaciones de las asignaturas de contenido de sus hijos, y se basan en el uso de la lengua materna en el contexto del aula bilingüe:

*(...) cuando se trata de nuestros hijos específicamente, no creo que los contenidos de la materia se vean afectados, porque todo se enseña de manera integral. Si algo no está claro, el niño siempre puede preguntar y averiguar en su lengua materna. Mientras que el idioma extranjero es más como un extra; te familiarizas con ciertos términos y, bueno, tienes esta oportunidad de aprender el tema junto con el idioma. No creo que el contenido se vea afectado negativamente porque los niños pueden comunicarse en su lengua materna si algo no está claro. (Madre lituana)*

Los padres rumanos piensan que no hay pérdida de contenidos y basan sus opiniones principalmente en el alto nivel lingüístico que perciben en sus hijos, ya que están muy expuestos a idiomas distintos de su lengua materna:

*Al crecer, desde pequeño, con el inglés a su alrededor, tiene la facilidad de comunicarse en este idioma extranjero de forma similar a un hablante nativo. Ciertas expresiones, incluso lenguaje vulgar, cosas que no entiendo. Me considero bilingüe, incluso trilingüe, pero de alguna manera me he limitado a un lenguaje más formal, con palabras y expresiones formales, mientras que Rares entiende varias expresiones y palabras pronunciadas con acentos reales. Él está muy por delante de mí. (Madre rumana)*

Sin embargo, las opiniones están divididas entre los padres españoles, ya que algunos expresaron sus preocupaciones sobre el aprendizaje de contenidos en la educación bilingüe, mientras que otros no:

*Los contenidos, bueno, también están mermados. Porque, como se reduce, al final, ejem, haces dos cosas, se hace mayormente en español y, o sea, no hay bilingüismo per se. (Madre española)*

*Aprenden lo mismo, pero en dos idiomas. Es cierto que van más lento, pero la idea va funcionando, según me explica mi hija, todos los contenidos, y las actividades, unas en español y otras en inglés, pero al final es el mismo resultado. (Madre española)*

Curiosamente, uno de los padres rumanos destacó el hecho de que los contenidos son hoy en día menos importantes que las habilidades:

*Si él o ella aprende menos o más es irrelevante para mí. Estamos en una era de la información en la que estás a un clic de distancia de cualquier tipo de información. Y entonces, la forma en que él o ella aprende, esa tipología de aprender a aprender, es para mí mucho más importante que el propio conocimiento aprendido. Sabemos que la memoria está estructurada en tres niveles, la memoria a corto plazo es la más volátil, por lo que lo importante no es la cantidad, sino la forma de acceder a la información. (Padre rumano)*

En todos los países, las familias creen que la educación bilingüe aumenta las habilidades lingüísticas de sus hijos, y también relacionan las mejoras con ganar confianza cuando se trata de usar el segundo idioma. En particular, las familias coinciden en destacar los beneficios de la educación bilingüe para desarrollar las habilidades orales:

*Creo que, principalmente, es escuchar porque, al final, estás escuchando a tu profesor hablar en un idioma extranjero. Luego, tener más fluidez hablando también, porque si te obligan a contestar una pregunta en un idioma extranjero, pues te obligan... Además, también aprendemos por repetición. Entonces, si estás constantemente leyendo..., bueno..., los mismos conceptos y diferentes expresiones..., bueno..., al final, los interiorizarás y siempre los usarás. (Padre español)*

*Mis hijos han mejorado su nivel de habla, se puede ver principalmente en matemáticas, física, así como en el aprendizaje social y emocional, donde se anima a los niños a hablar sin temor a equivocarse, parecer tonto o pronunciar algo mal. Obtienen este tipo de competencias generales y de idiomas extranjeros, como no tener miedo y tener el coraje de decir algo. Y por lo que puedo decir, una de mis hijas ha comenzado con confianza a escribir textos en inglés, mientras que la otra habla muy claro, se comunica con confianza e incluso habla con sus amigos en inglés. No es tanto la influencia de las clases, sino la influencia de nuestro entorno hoy en día, las redes sociales y todas las plataformas. (Padre lituano)*

Aunque los padres españoles en general están de acuerdo con el resto de familias en relación con los beneficios del aprendizaje de idiomas, también expresan algunas preocupaciones sobre la ratio de alumnos por profesor en el aula bilingüe:

*No creo que hablen mucho porque hay muchos estudiantes en un grupo. Entonces, no creo que haya muchas posibilidades de practicar el lenguaje oral, creo. (Padre español)*

Independientemente de su país de origen, los padres no creen que las calificaciones de sus hijos se vean afectadas por estar en un aula bilingüe, aunque vinculan este hecho al uso de su lengua materna en las herramientas de evaluación del aula bilingüe:

*La mayoría de las pruebas se ofrecen tanto en lituano como en inglés. Puede volver a verificar todo en cualquier momento, y todos los términos solicitados se repiten en lituano si algo no está claro. No veo ningún aspecto negativo, solo positivo. (Padre lituano)*

### 2.3. Las percepciones de los padres sobre los profesores y la metodología de aula

Las familias de todos los países reconocen la dificultad de enseñar en un aula bilingüe y el esfuerzo que deben hacer los docentes:

*Los profesores AICLE han tenido que hacer un gran esfuerzo para prepararse en ese idioma y poder impartir su materia en la lengua extranjera y, además, tienen que dedicar mucho tiempo a preparar las actividades. (Madre española)*

Únicamente los padres italianos y españoles expresan su preocupación por la preparación de los docentes y la necesidad de mejorar sus habilidades para aumentar la eficacia de su desempeño:

*Me pongo en la piel de un profesor de física italiano que tiene que enseñar física en inglés. Partiendo del supuesto de que quien se gradúa ha realizado al menos un examen de inglés en sus estudios universitarios, creo*

*que puede tener las habilidades suficientes para poder enseñar en inglés, pero esto no siempre es cierto. Pienso que todo buen profesor debe trabajar para refrescar sus habilidades lingüísticas y poder tratar de enseñar una materia de la mejor manera. Pero ciertamente no es algo inmediato, requiere cierto compromiso y esfuerzo. (Madre italiana)*

*Como ellos mismos no son bilingües, difícilmente pueden dar los contenidos correctamente en un idioma que no es el suyo, que no es su lengua materna. (Madre española)*

En general, las familias no conocen la metodología del aula. Algunas de ellas tienden a creer que no hay cambios respecto a la educación monolingüe, mientras que otras piensan que se aplica una metodología diferente. En cualquier caso, no sabrían describir las metodologías de aula:

*No puedo responder a esto porque no sé el tipo de enseñanza que se ha adoptado en la enseñanza de la física en inglés en el centro educativo de mi hija, y no tengo comparación con esto en italiano. Entonces, no puedo responder. (Padre italiano)*

*Desconozco la metodología que se usa en las asignaturas bilingües, imagino que es la misma que se usa en su lengua materna, pero no la conozco, por lo que no puedo comparar lo que se hace en un idioma u otro, solo conozco algunos ejemplos, pero no la metodología. (Padre español)*

Según las familias, los estudiantes italianos, lituanos o rumanos no necesitan apoyo lingüístico ni de contenidos aparte de lo que aprenden en los centros educativos:

*No asiste a clases particulares. Todo lo necesario se hace en la escuela. El plan de estudios tiene incluso horas de autoaprendizaje incluidas. (Madre rumana)*

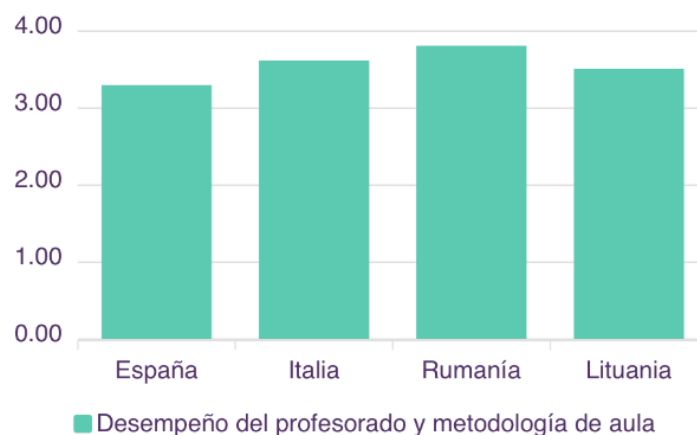
Sin embargo, aunque las familias españolas no creen que sus hijos necesiten apoyo de actividades extraescolares en cuanto a contenidos, sí envían a sus hijos a clases extraescolares de lengua extranjera porque saben que la proporción alumno-profesor en clases particulares es menor que en los institutos:

*Mis hijos van a... El de mayor nivel no, pero los demás sí, van a clases particulares, pero más..., más para enfatizar..., bueno..., fluidez al hablar, para mejorar la pronunciación..., porque entiendo que en una clase con 20 alumnos, el profesor no puede enfatizar tanto en..., en habilidades como la pronunciación. O no pueden o no tienen el mismo tiempo... para hablar con todos los estudiantes. Entonces, reforzar, mejorar la pronunciación, y la comprensión auditiva o la fluidez al escribir... o nuevas estructuras gramaticales..., bueno..., sí, les puede ayudar a comprender más adelante el contenido de la materia bilingüe. (Padre español)*

La Figura 3 presenta los valores medios de las percepciones de los padres sobre los docentes y la metodología de enseñanza en los cuatro países involucrados en este proyecto. Una vez más, las familias rumanas parecen estar más satisfechas que las italianas, lituanas y españolas, siendo estas últimas las menos satisfechas con los profesores y su metodología en clase.



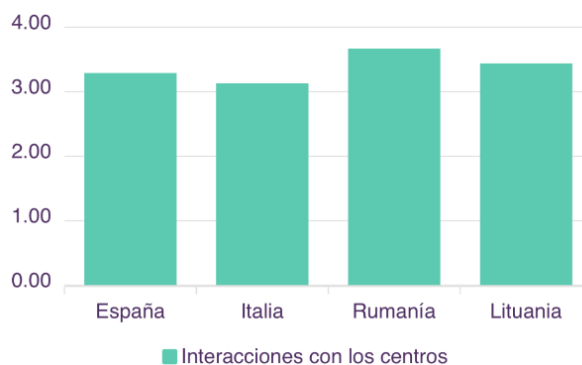
Fig. 3. Percepciones de las familias sobre el desempeño de los profesores y la metodología de aula



#### 2.4. Las opiniones de los padres sobre su interacción con los centros educativos respecto a la educación bilingüe

La Figura 4 muestra los valores medios de las opiniones de las familias sobre la calidad de las interacciones con las escuelas en relación con la educación bilingüe. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de Rumanía en comparación con los otros tres países.

Fig. 4. Opiniones de las familias sobre la calidad de la interacción con los centros educativos



Las interacciones entre las familias y las escuelas son escasas en Italia, Lituania y España, ya que la mayoría de los padres entrevistados no reciben información específica sobre el funcionamiento de la educación bilingüe en los centros educativos, excepto en las jornadas de puertas abiertas en algunos casos:

*Desde una presentación inicial del centro cuando, como en todos los centros educativos, se hace la presentación del plan de formación. Luego, en las actividades de clase nos dijeron que existía esta posibilidad y poder participar en experiencias de estudio en el extranjero en base al mérito, y que se realizarían algunas actividades CLIL. Lo supe desde el principio, y en el momento adecuado lo harían. (Padre italiano)*

*El colegio que está anexo a este instituto también es bilingüe, por lo que sabemos desde primaria que la escuela donde van a recibir educación secundaria tiene algunas materias que se imparten en otro idioma. Además de esto, el instituto tiene una placa en la puerta de entrada informando que es un centro bilingüe. (Padre español)*

Además, con respecto a Lituania, las familias no parecen demasiado interesadas en que se produzca esta coordinación:

*No, no me atrajo en absoluto, y tampoco me interesó. Porque no necesité ninguna ayuda; si lo hubiera hecho, habría buscado contactos en algún lugar y los habría contactado. Como resultado, creo que es difícil de evaluar. Podría haber obtenido algunas de las respuestas que necesitaba si hubiera salido a buscarlas. Simplemente no necesitábamos esa asistencia en ese momento. (Padre lituano)*

Es interesante apuntar que, en algunas escuelas, los padres perciben una discrepancia entre la expectativa creada durante la presentación del programa bilingüe y su aplicación práctica durante el año escolar:

*El instituto es muy bueno presentando el programa. Sí, lo vende bien, el instituto. Entonces, su eficacia, la realidad, es diferente, a mi modo de ver. Porque todo se reduce a que muchos profesores traduzcan la unidad unos días antes del examen. (Padre español)*

Sin embargo, las familias en Rumanía están muy satisfechas con su interacción con las escuelas. Parecen sentirse invitadas e involucradas por la escuela en actividades vinculadas a la educación bilingüe:

*Hubo muchas situaciones en las que los padres se involucraron, coordinados especialmente por los profesores de lenguas extranjeras. Alex tiene cuatro asignaturas de idiomas extranjeros, por lo que tuvimos la oportunidad de participar en clases de inglés, festividades chinas. La escuela siempre ha explicado a los padres cuál es su perspectiva para involucrarnos. (Padre rumano)*

*Creo que ellos (la escuela) querrían una colaboración mayor a la que los padres están dispuestos a ofrecer, especialmente ahora, con la situación de pandemia. Antes de esto, la interacción con la escuela era más clara. Ahora, solo en el modo en línea, es más difícil para los padres interactuar con los maestros. Por ejemplo, para el Día de Acción de Gracias, hubo esta actividad que reunió a algunas clases, profesores y padres. Todo estaba solo en inglés. Al final, las parejas de padres y alumnos tenían que decir sus razones para estar agradecidos. Fue muy impresionante tener la oportunidad, ya que no solemos hacer esto en casa, por lo que estamos agradecidos. (Padre rumano)*

La comunicación diaria con los docentes se realiza principalmente a través de plataformas en línea, pero parece que no hay información específica sobre la educación bilingüe. Las familias rumanas parecen nuevamente particularmente satisfechas con la información que reciben de los docentes:

*La coordinación, en cuanto al día a día de los niños con los profesores, eso es claro: se comunican por... bueno... desde la clase..., por plataformas cuando tienen que hacer actividades. (Padre español)*

*El canal principal es el correo electrónico. Por supuesto, los profesores también están siempre disponibles y pueden ser contactados por correo electrónico para apoyarnos, ayudarnos, si alguna vez hubo una necesidad. Siempre he encontrado una gran disponibilidad. (Padre italiano)*

*Existe una plataforma en línea para la interacción entre los profesores y los padres, y también tenemos los grupos de comunicación para cada aula, por lo que la información tiene un flujo continuo entre los padres y los maestros, debido a la alianza asumida desde el principio entre la escuela y los padres. No hay diferencia entre estas materias y las materias impartidas en rumano. El acercamiento es amplio y la comunicación es fluida entre todos los actores involucrados en esta relación. (Padre rumano)*

## 2.5. La decisión de los padres de optar o no por la educación bilingüe

El principal beneficio de la educación bilingüe en opinión de las familias españolas está relacionado con su potencial para mejorar las habilidades lingüísticas de sus hijos para que puedan comunicarse con otras personas:

*Beneficia a los estudiantes porque mejora su competencia en la lengua extranjera. Aprenden más vocabulario y pueden llevarse un poco mejor. (Padre español)*

En el resto de los países, las opiniones de los padres sobre el potencial de la educación bilingüe son más amplias, incluyendo el enriquecimiento cultural y social, la posibilidad de estudiar en el extranjero e incluso una buena oportunidad para que los jóvenes ganen confianza con el nuevo idioma:

*Creo que ser bilingüe le ayudará en el futuro, tanto en lo profesional, al encontrar más rápido un trabajo mejor pagado, como en lo personal, al poder adaptarse mucho más fácilmente a diferentes contextos. Puede involucrarse en discusiones más complejas, puede hacer amigos más fácilmente. También puede ser más consciente de sí mismo. (Madre rumana)*

*El niño no tiene miedo y sabe expresarse en un idioma extranjero. Una cosa es aprender un idioma extranjero durante las clases de idiomas y otra cosa es integrar el idioma en otras materias, de esa manera te ves obligado a hablar en el idioma extranjero. Es algo muy positivo, porque te vuelves más seguro, es mucho más fácil expresar tus pensamientos y usar esas habilidades lingüísticas más adelante. (madre lituana)*

Los principales inconvenientes de la educación bilingüe a los que hacen referencia las familias en los diferentes países están relacionados con la atención a la diversidad:

*Veo el inconveniente de los niños que inician un programa en la secundaria, que no tienen un dominio adecuado del idioma en la primaria..., que se necesita un mayor esfuerzo para... lograr los mismos objetivos, y hay veces..., claro, depende del niño..., que..., que..., bueno..., les cuesta tanto esfuerzo que, a veces, hasta puede llegar a tener un disgusto, digamos entre comillas, por el tema. Entonces, me parece fundamental aumentar el nivel de la lengua extranjera en la escuela primaria. (Madre española)*

*Aunque puede haber dificultades, sobre todo si esta metodología se aplica en las escuelas primarias. Reforzaría la presencia de un auxiliar docente para aquellos niños que tienen mayores dificultades, y trataría de aplicarlo de manera extensiva, comenzando incluso desde el jardín de infancia. (Padre italiano)*

Aunque ninguno de los padres entrevistados cambiaría a sus hijos a un centro monolingüe, las familias rumanas plantearon algunas preocupaciones relacionadas con el acceso a la universidad, ya que pueden surgir algunos problemas:

*Quizás haya cierta desventaja, pero no vale en el caso de mi hijo. Y eso se presenta en el caso de que los alumnos quieran acceder a una universidad que exige para el examen de ingreso ciertos manuales de rumano, por ejemplo. Entonces, ese alumno tendría que aprender en paralelo los conocimientos requeridos y seguir los planes de estudio específicos de la escuela. Esto se puede hacer en la escuela, con la ayuda de los profesores, si están dispuestos, o en privado, autoaprendizaje o tutoría. (Madre rumana)*

En general, las familias matricularon a sus hijos en centros bilingües por los beneficios que les aporta:

*Pensé que sería bueno para su educación y para su futuro. (Madre española)*

*Porque pensé que le ayudará, mucho cuando sea mayor. Como mencioné antes, creo que le ayudará a conseguir un trabajo mejor pagado, poder viajar mucho, etc. (Madre rumana)*

*Precisamente porque creo que es algo muy útil para su futuro, sin límites fronterizos, también para eventualmente poder continuar sus estudios en otros países europeos. (Padre italiano)*

*Creo que hay un valor añadido que recibes. Simplemente no obtendrías esto en una escuela diferente, y aquí no solo te enseñan las materias generales, sino que también desarrollas tus habilidades lingüísticas. Y creo que esto es maravilloso. (Madre lituana)*

Curiosamente, algunos padres sugirieron que la educación bilingüe podría ser selectiva y lo perciben como algo bueno:

*Yo creo que selecciona (a los mejores) alumnos, claro. Te lo digo como es. (Madre española)*

*Debido a que los logros del niño eran altos, elegimos una escuela con esta orientación. La oportunidad de aprender materias en dos idiomas fue un desafío, pero no parecía insuperable. (Madre lituana)*

### **3. La visión de algunos expertos sobre el bilingüismo y la educación bilingüe**

Aunque la posición del inglés en el currículo ha cobrado mucha fuerza en las últimas décadas en Europa, la situación actual en contextos monolingües, como es el caso de muchas regiones de España,

es que los profesores y las familias han empezado a cuestionar los efectos positivos de los programas bilingües para el desarrollo cognitivo de los jóvenes y sus capacidades en la primera lengua. En este sentido, es importante concienciar a los padres sobre la importancia del bilingüismo.

El programa bilingüe es un desafío para las familias que no tienen un buen dominio del idioma extranjero que sus hijos están aprendiendo en el centro educativo, porque probablemente no puedan ayudarlos con las tareas, etc. Por tanto, debemos preguntarnos cómo pueden las familias contribuir al desarrollo bilingüe de sus hijos si la exposición a la lengua tiene lugar en el centro educativo y la lengua que se enseña no es una lengua que se utiliza en el contexto familiar más inmediato. Según Kim Potowski, de la Universidad de Illinois en Chicago, EE. UU., es bien sabido que la adquisición de la lengua se basa en la cantidad de exposición a la misma, por lo que cuanto más expuesto se esté al idioma en cuestión, mejor será el resultado. Los padres deben encontrar formas de ayudar a sus hijos a tener exposición al inglés, viajando a países donde se habla el idioma, reuniéndose con personas que hablan el idioma para que los niños puedan jugar con otros niños que hablan el idioma extranjero, etc. Los medios de comunicación también son una buena opción. Los niños deben escuchar canciones y películas en inglés.

Según Potowski, los niños no tienen que ser especialmente inteligentes para poder utilizar más de un idioma. Además, aprender dos o más idiomas al mismo tiempo no confunde a los niños. Se estima que alrededor del 60% de la población del planeta es bilingüe o plurilingüe. Esa es la razón por la que no es sostenible pensar que el bilingüismo de alguna manera lleva a la confusión. Los niños bilingües cambian de código, es decir, mezclan los idiomas a medida que hablan, pero eso no es señal de confusión, sino de un desarrollo normal. Las familias deben saber que no están ralentizando el aprendizaje de sus hijos, no están poniendo en peligro su futuro al exponerlos a un idioma extranjero o al matricularlos en programas bilingües. La evidencia sugiere que el bilingüismo tiene muchos beneficios cognitivos, sociales y académicos para los niños.

En términos de educación bilingüe, donde el inglés es el medio de instrucción, pero no está presente fuera de los centros educativos (como en el contexto español), no hay razones para pensar que la educación bilingüe en estos contextos podría agregar dificultades adicionales para lograr la competencia bilingüe o un correcto desarrollo de la L1. Además, no existe ninguna relación entre el bilingüismo y el retraso lingüístico.

Los programas bilingües se han creado para aumentar el contacto con el idioma extranjero y para compensar la falta de exposición fuera del centro educativo. Existen algunos obstáculos o desafíos principales a los que la educación bilingüe debe enfrentarse en contextos donde una de las lenguas tiene rango de lengua extranjera y no es una lengua presente en el entorno o es una lengua minoritaria fuera del centro educativo.

Según Ó Duibhir (Dublin City University, Irlanda), los padres deben saber que sus hijos desarrollarán un alto nivel de competencia en el idioma extranjero con solo exponerlos a contextos de educación bilingüe. Es posible que no sean completamente precisos en términos de gramática, pero se convertirán en buenos estudiantes de idiomas. Además, tienden a ser más abiertos a otras culturas, a ser más curiosos y más abiertos a la integración.

Recientemente en España se han producido movimientos en contra de la implantación de la educación bilingüe en los contextos educativos. Según Christian Abello Contesse (Universidad de Sevilla, España), en cierta medida es una reacción esperada ya que existen diferentes tipos de escolarización bilingüe, diferentes programas bilingües en diferentes regiones o ciudades dentro de un

mismo país. Hay un malentendido, pues erróneamente se equipara la educación bilingüe en comunidades monolingües con el bilingüismo social que se encuentra en las comunidades bilingües. Todos los tipos de bilingüismo tienen ventajas y desventajas.

Según Abello Contesse, el desafío de las familias es entender mejor lo que significa la educación bilingüe para evitar la sensación de haber estado haciendo algo que no es realmente bilingüismo. En cuanto a las expectativas de las familias, estas deben saber que, por regla general, la variedad que utilizan los alumnos en clase es la denominada *lingua franca*, en lugar de las típicas variedades tradicionales modernas (británica, estadounidense, australiana, etc.). El inglés se emplea para debatir temas académicos, usando un estilo académico y términos técnicos. Es poco probable que ese conocimiento se utilice, por tanto, en situaciones sociales informales fuera del aula. Haber asistido a un centro bilingüe es una experiencia muy gratificante, pero una educación bilingüe no significa automáticamente que el éxito esté garantizado; dependerá en gran medida del estudiante, más que del centro educativo al que asistió.

El bilingüismo es importante por muchas razones. Según Antonella Sorace (Universidad de Edimburgo, Escocia), a menudo implica una mejor comprensión de la diversidad cultural y una mejor comunicación con las personas. Existen algunas razones menos obvias que provienen de la investigación: los niños bilingües tienen una mejor comprensión intrínseca de cómo funciona el lenguaje. Además, el bilingüismo puede facilitar la alfabetización temprana. Los niños bilingües tienden a tener una mejor capacidad para comprender que otras personas pueden tener una perspectiva diferente. La investigación muestra que el bilingüismo puede conducir a un mejor control de la atención, a la capacidad de enfocar la atención y cambiar el foco de atención cuando sea necesario.

Cada vez es más común ver a niños cuyo idioma en la escuela es diferente al idioma dentro de la familia o la sociedad. Las familias pueden contribuir al desarrollo bilingüe de sus hijos de diferentes maneras. Según Sorace, las familias deberían tratar de aprender el idioma que sus hijos están aprendiendo en el colegio, porque los niños lo aprecian.

Decidir inscribir a los hijos en un programa bilingüe es una buena decisión, según Sorace, debido a los beneficios potenciales de usar más de un idioma a diario. Los programas bilingües brindan más exposición e información en el idioma, y estimulan la curiosidad natural de los niños hacia la lengua. Los niños aprenderán inglés muy bien, especialmente si están motivados y animados. Las familias no deben tener miedo de que los niños no adquieran los contenidos en un idioma, ya que el conocimiento de la alfabetización en un idioma puede alimentar la alfabetización en el otro idioma. Los niños crecerán con más sensibilidad hacia otras perspectivas y eso será una ventaja en el futuro.

Según Annick De Houwer, los programas bilingües pueden significar distintas cosas, desde unas pocas horas de instrucción en inglés hasta la mitad del tiempo escolar en inglés, etc. Existe una relación directa entre la exposición de los niños a un idioma y cómo se lleva a cabo, y cuánto aprenderán.

Si las familias deciden enviar a su hijo a un programa bilingüe, también será bueno exponerlos al inglés fuera de la escuela, a través de los medios de comunicación, viajando a un país de habla inglesa, presentándolo a personas que hablan el idioma, etc. La exposición al idioma debe ser bastante fuerte fuera de la escuela, y la necesidad de usar el inglés también.

Según De Houwer, en el colegio es necesario tener una actitud abierta hacia las diferentes lenguas para así estar motivados y preparados para aprender nuevos idiomas.

## 4. Conclusiones

El proyecto BiMo se centra en uno de los colectivos que sin duda juega un papel destacado en el aprendizaje de una lengua extranjera y que, sin embargo, suele quedar al margen de los círculos organizativos de toma de decisiones y también de la investigación académica que se lleva a cabo sobre los logros de los programas de educación bilingüe, es decir, las familias.

Nuestra investigación muestra que las familias en Rumanía, Lituania, España e Italia están de acuerdo en la importancia de aprender un idioma extranjero. Sin embargo, las actitudes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera son mejores en Rumanía y Lituania que en España e Italia. Además, Rumanía parece ser un buen ejemplo de buenas prácticas.

También se debe señalar que, en general, las familias están relativamente satisfechas con la educación bilingüe en los cuatro países, pero al mismo tiempo no son conscientes de lo que sucede en el aula, por lo que es necesario que los centros educativos aporten más información a las familias. La participación de los padres parece ser crucial para facilitar la comunicación familia-escuela.

En España, las familias españolas perciben como un problema las altas ratios alumno-docente. Está claro que las autoridades educativas deben mejorar las condiciones de las aulas en los centros bilingües y reducir el número de alumnos por aula. También sería deseable contar con más recursos humanos por aula.

A las familias españolas también les preocupa que sus hijos estén aprendiendo contenidos en una lengua extranjera. Según algunos de los expertos entrevistados, los beneficios de la educación bilingüe son múltiples y los padres no deberían preocuparse, ya que los conocimientos aprendidos en un idioma pueden alimentar los contenidos aprendidos en el otro idioma.

## Referencias

- DALTON-PUFFER, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- HUNT, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Journal of Educational Review*, 63(3), 364-378.

# 3

## LOS DOCENTES Y LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ANTE EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Diego Ardura, Rubén Chacón-Beltrán, Inmaculada Senra-Silva  
UNED  
MADRID, ESPAÑA

### RESUMEN

*Este capítulo presenta algunos resultados del proyecto BiMo, en el que se realizó una investigación sobre prácticas de educación bilingüe en España, Italia, Rumanía y Lituania. En concreto, el capítulo se centra en los testimonios y reflexiones de algunos docentes y directores de centros educativos bilingües o con programas bilingües implementados. Para este fin, se diseñó un cuestionario en línea que se tradujo a los idiomas locales y se distribuyó a los profesores de asignaturas de contenido para analizar (a) su actitud hacia la educación bilingüe; (b) sus percepciones sobre su competencia profesional para la educación bilingüe; (c) sus percepciones sobre la competencia y los resultados de sus estudiantes en el aula bilingüe. También se distribuyó un cuestionario en línea entre los equipos directivos de centros educativos para ver (a) sus percepciones sobre la competencia profesional de los docentes para la educación bilingüe; (b) sus percepciones sobre el impacto de la educación bilingüe en los estudiantes; (c) sus reflexiones sobre la responsabilidad del éxito de los programas de educación bilingüe. También se entrevistó a algunos docentes y equipos directivos con el objetivo de identificar problemas y aportar soluciones para mejorar los programas bilingües actuales.*



*La segunda parte de este capítulo se centra en las opiniones de varios expertos mundiales en el campo del bilingüismo y la educación bilingüe que fueron entrevistados en el marco del proyecto BiMo.*

*El principal objetivo ha sido recabar información a través del proyecto BiMo para contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para que los equipos directivos y el profesorado en programas bilingües puedan informar y ayudar a las familias antes de matricular a sus hijos en centros bilingües, y también aportar ideas y soluciones para una mejor implementación de los programas bilingües.*

## **1. Introducción**

La implantación de programas bilingües en los diferentes niveles educativos en España y otros países europeos ha tenido y sigue teniendo consecuencias directas en todos los agentes educativos implicados, incluidos profesores, familias y alumnado. Por ello, es importante estudiar lo que piensan los profesores de asignaturas de contenido y los equipos directivos de centros educativos sobre estos programas bilingües, así como conocer sus inquietudes y experiencias para intentar mejorar los citados programas, identificar problemas e intentar solucionarlos. Son pocos los estudios que se han centrado en este asunto hasta el momento (cf. Senra-Silva, 2022).

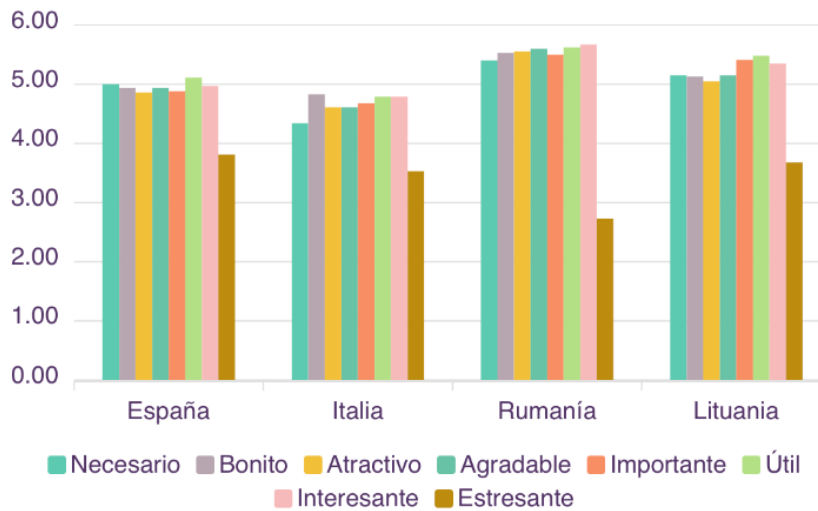
## **2. Las opiniones de los docentes sobre la educación bilingüe en los distintos países: información basada en la investigación del proyecto BiMo**

En esta sección presentamos los resultados del análisis de las percepciones, actitudes y opiniones de los docentes sobre la educación bilingüe. Estos resultados provienen de un estudio de métodos mixtos realizado mediante un conjunto de cuestionarios y entrevistas que se llevaron a cabo en los cuatro países involucrados en el proyecto BiMo (Italia, Rumanía, Lituania y España).

### **2.1. Las actitudes de los docentes hacia la educación bilingüe**

Las actitudes positivas de los docentes fueron razonablemente altas, oscilando entre 4,95 y 5,21, como se puede ver en la Figura 1. La actitud negativa promedio (estresante) fue razonablemente baja (3,49). Todas las diferencias medias entre países fueron estadísticamente significativas. En todos los casos, el profesorado rumano mostró actitudes positivas más altas hacia el bilingüismo y las actitudes negativas más bajas, seguidos por los profesores lituanos (ver Figura 1).

Fig. 1. Actitudes de los docentes hacia la educación bilingüe en todos los países



En vista de la información recabada durante las entrevistas, se encontraron buenas actitudes hacia la educación bilingüe en todos los países. Estas actitudes parecen estar basadas en razones instrumentales, ya que la mayoría de los docentes hacen referencia a la importancia del aprendizaje de una segunda lengua para los estudiantes en un mundo globalizado:

*Es una forma de dar un aprendizaje significativo, es decir, dar sentido, primero a la lengua inglesa y luego a su uso en un mundo cada vez más orientado al uso de la lengua inglesa. No veo, por lo tanto, lados negativos. (Profesor italiano)*

*Los beneficios para los niños son grandes. En primer lugar, ejercitan una lengua extranjera, que ya han estudiado, en un nuevo contexto. En inglés, por ejemplo, no estudian Historia ni Cultura Cívica. Hay un cierto vocabulario, una cierta experiencia. Luego, se enfrentan a otro profesor que habla el idioma, no al profesor al que está acostumbrado en la clase de inglés. Creo que, desde estas perspectivas, para el alumno hay un beneficio real de aprender, de ser enseñado y que todo el proceso de aprendizaje se realice en un ambiente bilingüe. (Profesor rumano)*

*En primer lugar, el beneficio es que el estudiante ya sabe más de un idioma, aprende un segundo idioma extranjero, conoce varios idiomas o incluso más. Luego, desarrolla otras habilidades como la comunicación con otros estudiantes o estudiantes de otros países y experimenta nuevas culturas. Esto creo que es un beneficio versátil para el estudiante. (Profesora lituana)*

Los profesores rumanos comentan que los estudiantes de su país están interesados en aprender nuevos idiomas, y este hecho desencadena su motivación en las aulas bilingües, ya que los estudiantes perciben un alto valor instrumental en la educación bilingüe:

*En pocas palabras, se sienten extremadamente a gusto. Todos los jóvenes, y me refiero a los que tienen al menos 35 años, han nacido con el inglés. La mayoría se siente más cómodo comunicándose en inglés que en rumano. (...) Lo usan en todas partes y puede actuar como un medio que les proporciona alimento intelectual, diversión y muchas actividades. (Profesora rumana)*

De manera similar, una profesora lituana afirmó que los jóvenes se involucran fácilmente con el inglés:

*Creo que los niños están muy involucrados en aprender inglés hoy. Incluso durante los descansos a menudo hablan inglés. Por lo tanto, están aún más motivados para mejorar a través de lecciones de educación global. (Profesora lituana)*

En Italia, una de las docentes mencionó que ha aprendido metodología de enseñanza desde que da clases en el aula bilingüe y que la educación bilingüe permite mejorar las interacciones con los estudiantes:

*Ciertamente, la adopción de muchas metodologías: cuando comencé CLIL pensé que CLIL era solo enseñar matemáticas en un idioma extranjero, el inglés. Ese no es el caso en absoluto. Significa enseñar matemáticas en inglés usando muchas metodologías: debate, aprendizaje cooperativo, etc. En mi opinión, todo esto ayuda mucho, porque hay muchas opciones estratégicas y metodológicas detrás, el llamado andamiaje; en pocas palabras, el apoyo que tengo que dar a mis alumnos, especialmente a los más débiles. (Profesora italiana)*

*(...) una relación profesor-alumno diferente: los alumnos se dan cuenta de que los profesores se implican. En cuanto a mí: no soy un inglés nativo, entonces les digo a los niños que a veces puedo pronunciar una palabra de manera incorrecta; cuando sucede, les pido que me corrijan, y esto los emociona. (Profesor italiano)*

Los profesores españoles también comentan que la naturaleza desafiante de la educación bilingüe es motivadora para la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, las actitudes positivas de los profesores españoles dependen en gran medida de la obligatoriedad/no obligatoriedad de este tipo de enfoque educativo y de las ratios alumno-docente. En el caso de los colegios con programa bilingüe obligatorio, los profesores también ponen de manifiesto las dificultades que se plantean en la atención a la diversidad en el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje. Además, existen algunos problemas cuando los institutos reciben estudiantes de colegios monolingües en comparación con los estudiantes que vienen de colegios con programa bilingüe:

*Sin embargo, en los últimos años, al ser obligatorio el bilingüismo en nuestro colegio, la situación ha cambiado mucho. Por un lado, algunos alumnos tienen muchas dificultades para superar la materia incluso en su lengua materna, y no tienen un nivel de inglés adecuado para poder seguir la lección si utilizamos la metodología CLIL tal y como establece el modelo bilingüe. (Profesor español)*

*Nuestra acción educativa hoy en día va en esa dirección, en incorporar todo tipo de alumnos al bilingüismo y, sin embargo, me encuentro con esos niños que o tienen dificultades o vienen con pocos hábitos, lo veo muy difícil, no sé. Veo un problema ahí. (Profesor español)*

*(...) recibimos alumnos que, a veces, no vienen de primaria bilingüe y, por tanto, no tienen una formación bilingüe, entonces, cuando tenemos que llegar a niveles superiores en los que los contenidos son más difíciles, es más complicado ponerlo en práctica y, además, por la proporción que tenemos la mayoría de las veces, es muy difícil explicar cosas tan complejas como el feudalismo en inglés, y luego usar eso en una clase donde tenemos más de treinta alumnos. (Profesor español)*

Los docentes en el resto de los países no mencionan las ratios alumno-docente. Sin embargo, uno de los profesores de Lituania menciona que podría ser una buena idea llevar a cabo una selección en términos de dominio de un segundo idioma de estudiantes que se unan al aula bilingüe:

*Sí creo que tiene que haber una mayor segregación. Esa es una mala palabra, pero creo que tienes que elegir estudiantes que puedan aprender un idioma extranjero, creo que no es para todos los estudiantes. (Profesor lituano)*

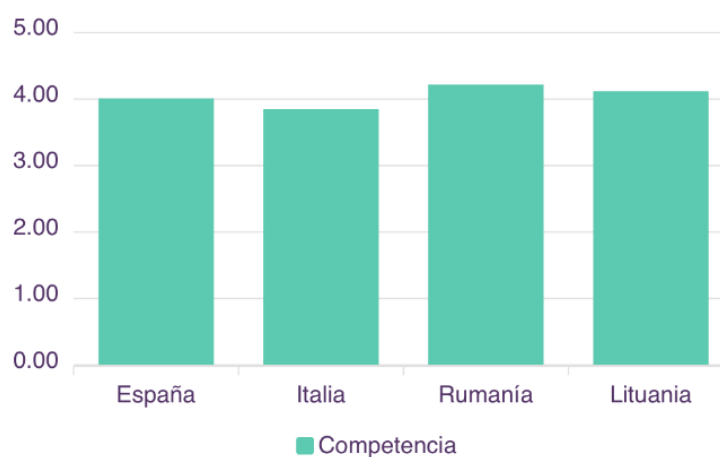
Finalmente, algunas actitudes negativas en Lituania surgen de las preocupaciones que tienen los profesores sobre el hecho de que los estudiantes puedan perder sus habilidades en la lengua materna:

*No estoy del todo a favor de que se haga al cien por cien, porque los niños, algunos de ellos, no saben muy bien el lituano. Carecen de autoexpresión en el idioma lituano, que creo que no pueden olvidar. (Profesor lituano)*

## 2.2. Las percepciones de los docentes sobre su competencia profesional para la educación bilingüe

Cuando se preguntó a los docentes sobre su propia competencia para llevar a cabo la educación bilingüe, los datos revelaron la existencia de diferencias significativas entre los cuatro países (4,03 sobre 5). Los docentes rumanos mostraron el nivel más alto de competencia en la enseñanza bilingüe, seguidos de los docentes lituanos, españoles e italianos (ver Figura 2).

Fig. 2. Percepciones de los docentes sobre su competencia profesional



La información de las entrevistas se centró primero en sus percepciones sobre el dominio del segundo idioma. Tanto los profesores rumanos como la mayoría de los lituanos se sienten razonablemente preparados con respecto al segundo idioma. Sin embargo, todos los profesores españoles y lituanos consideran que el dominio de una segunda lengua no es suficiente para enseñar en el aula bilingüe. En las entrevistas hicieron referencia a las mismas percepciones sobre la situación general de los docentes en sus países:

*Creo que la mayoría de los profesores no tienen un nivel adecuado en la lengua extranjera porque, en mi caso, no he estudiado contenidos bilingües. (Profesor español)*

*Hay situaciones en las que no siempre tienes una respuesta en inglés, por lo que te sientes más limitado. (Profesor español)*

*Si no tuviera el apoyo del profesor de francés, no daría clases; lo explico mejor, necesito tener un apoyo lingüístico adecuado para el idioma francés, entonces no podría hacerlo solo. Si eliminaran mi soporte de idioma, sería un problema. (Profesor italiano)*

Los docentes en centros bilingües de todos los países se sienten mejor preparados para la enseñanza. Sin embargo, no se mencionaron muchos recursos específicos de la educación bilingüe durante las entrevistas, ya que muchos de ellos hicieron referencia a su experiencia previa en la enseñanza monolingüe para respaldar la adecuación de sus conocimientos didácticos:

*Desde el punto de vista didáctico, creo que estoy lo suficientemente preparado para trabajar porque ya lo he hecho antes, en mis clases monolingües. (Profesor lituano)*

*Desde el punto de vista de la enseñanza, no vi ninguna diferencia entre enseñar en inglés y enseñar en rumano. (Profesor rumano)*

Los docentes de los cuatro países creen que la planificación de las clases es clave en la enseñanza bilingüe y muchos de ellos sienten que la preparación y la planificación de clases son otras de sus principales fortalezas:

*La programación es buena. Pasamos horas y horas planificando. Efectivamente, el método ha cambiado, por lo que es un enriquecimiento para nosotros y los alumnos. (Profesor italiano)*

*Como enseño física y química y soy un poco cuadriculado, me gusta prepararme. Creo que uno de mis puntos fuertes es que tengo todo atado y preparo mis clases con mucho detalle. (Profesor español)*

*El aspecto más fuerte de las clases probablemente sea la planificación y preparación de la clase. (Profesor lituano)*

Los docentes también reflexionaron sobre sus puntos más débiles como educadores en centros bilingües. Con todo, no se sienten competentes para evaluar al alumnado, siendo este tema de especial importancia en España e Italia. Demandan formación en este aspecto:

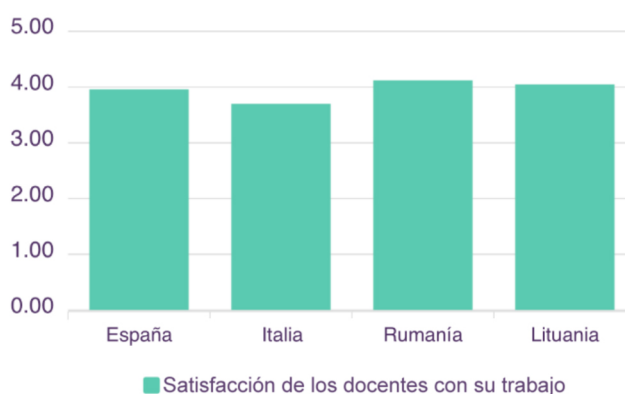
*Me encuentro teniendo más problemas con el tema de la evaluación. Intentas que sea lo más objetivo posible, pero bueno, al final también nos estamos reciclando continuamente con rúbricas y un montón de instrumentos que se suman a los que ya tenemos. (Profesor español)*

*Un aspecto en el que no me siento lo suficientemente competente, o más bien no tan adecuado como me gustaría, es la evaluación porque la valoración del conocimiento de la materia inevitablemente se cruza con la valoración del lenguaje, y esto me puede avergonzar. (Profesor italiano)*

### 2.3. La satisfacción de los docentes con su trabajo

La satisfacción de los docentes con su trabajo es, en general, ligeramente inferior a la satisfacción con su competencia profesional (3,94 sobre 5). Nuestros análisis revelaron la existencia de diferencias significativas entre los cuatro países, ya que los docentes rumanos, lituanos y españoles mostraron un mayor nivel de satisfacción con su trabajo que los docentes italianos (ver Figura 3).

Fig. 3. Satisfacción de los docentes con su trabajo



En general, los docentes de los cuatro países se sienten reconocidos por los equipos directivos y por sus colegas. Sin embargo, a veces este reconocimiento no es tan específico como probablemente debería ser, especialmente en Italia y España:

*Creo que el equipo directivo lo reconoce porque envió mis planes y los aprueban, comentan sobre las fortalezas y debilidades, te dan retroalimentación. (Profesor lituano)*

*Creo que la dirección del centro no está interfiriendo en absoluto en mi materia y no puedo decir que no lo reconozca. (Profesor lituano)*

*No sé, la verdad, no me han invitado a salir del programa. No sé. No creo ni que sea reconocido ni lo contrario. Me considero reconocido por mi labor docente en general, no simplemente porque estoy en un programa específico, porque también es cierto que estoy en otros programas, y creo que eso es todo. (Profesor español)*

Los docentes generalmente se sienten felices y satisfechos trabajando en un programa bilingüe. La mayoría relaciona su satisfacción con los logros de aprendizaje de sus estudiantes y también con lo que aprenden. Sin embargo, los profesores españoles marcan una diferencia en la satisfacción en función de las condiciones de enseñanza:

*Considero que el inglés es el idioma del mundo, e incluso cuando se trata de mí mismo, cuando necesito documentar un tema determinado, busco materiales en inglés. En este sentido, considero que cuanto más enseñe en inglés, más feliz soy y los alumnos desarrollarán mejor esta capacidad de informarse en una lengua extranjera de máxima circulación a nivel mundial, por así decirlo. (profesor rumano)*

*Sí, estoy feliz de usarlo, porque de vez en cuando aprendo algunas palabras nuevas, a veces los niños me enseñan algunas cosas. (Profesor lituano)*

*Me siento feliz, sobre todo en situaciones de baja ratio de alumnos y cuando mis alumnos provienen de colegios bilingües y, por tanto, su nivel de competencia en inglés es alto. (Profesor español)*

La insatisfacción laboral del profesorado se debe principalmente a las altas ratios y a su falta de dominio de la segunda lengua, especialmente en España:

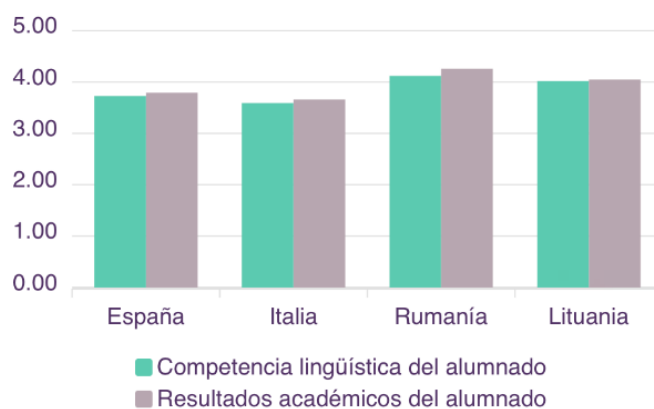
*Hay veces que tienes que explicar algo sobre la comprensión auditiva, el carácter de la música, las emociones que te generan; sí, en verdad me cuesta defenderme en ese sentido en un idioma que no es mi lengua materna, es un poco complicado de explicar si no eres un especialista. (Profesor español)*

*Generalmente lo hago, aunque a veces pienso que tal vez podría explicar algunos conceptos con mayor precisión en mi lengua materna. (Profesor español)*

## 2.4. Las percepciones de los docentes sobre la competencia y los resultados de sus estudiantes en el aula bilingüe

En general, las opiniones de los docentes sobre la competencia del alumnado en el aula bilingüe y sus resultados fueron medio-altas (3,83 y 3,90, respectivamente). Se encontraron diferencias medias significativas entre países en las percepciones de los docentes sobre los resultados de los estudiantes relacionados con la educación bilingüe y sobre las habilidades de los estudiantes en un segundo idioma en el aula bilingüe. Las comparaciones por pares arrojaron un nivel estadísticamente uniforme en ambos casos entre España e Italia y niveles más altos en ambos constructos con respecto a las percepciones de los docentes rumanos y lituanos sobre sus alumnos. Por ejemplo, los profesores rumanos (4,12) superaron a los profesores españoles (3,79) cuando se les preguntó sobre la competencia de sus alumnos (ver Figura 4).

Fig. 4. Percepciones de los docentes sobre la competencia y resultados de sus estudiantes



En general, en todos los países los profesores piensan que la educación bilingüe es una fuente de motivación para los estudiantes, pero especialmente en Lituania y Rumanía. En algunos casos, los docentes creen que los estudiantes perciben la educación bilingüe como un reto, y valoran el interés instrumental de aprender inglés, por lo que la educación bilingüe les parece una buena oportunidad:

*Los estudiantes están más motivados y tienen clases bilingües de inglés porque saben que tienen que aprender más. Y tienen que buscar información en inglés, por lo que viene de ellos. Las clases bilingües son aquellas en las que los estudiantes fueron elegidos (seleccionados) para ser (miembros) en esas clases. Entonces, están motivados. (Profesor lituano)*

*Yo creo que en una lengua extranjera los niños están más alertas a la hora de llamar la atención, son... algunos de ellos, por ejemplo, que ven documentales en inglés, o películas, reconocen ciertos términos o nombres, o incluso la pronunciación, y se sienten empoderados para participar porque reconocen algunas partes del discurso de los docentes en su propia experiencia. (Profesor rumano)*

Es importante señalar que, en el caso de España, esta percepción se ve afectada por el nivel de dominio del inglés del alumnado y por el hecho de que la educación bilingüe no es obligatoria. Además, en Italia, los estudiantes parecen estar motivados extrínsecamente por las calificaciones:

*Cuando encontramos estudiantes que no tienen problemas con el inglés, se alegran de recibir una educación bilingüe. (Profesor español)*

*Bueno, es mucho más alto. Los estudiantes eligen el programa aquí (...), porque tienen mucha autonomía en su trabajo, y responden muy bien a las actividades. Entonces, es un desafío para ellos. Creo que se sienten orgullosos de poder hacerlo, por lo que creo que la motivación es mayor en general. (Profesor español)*

*Sí (están más motivados), pero también en este caso, por desgracia, a los alumnos les interesa principalmente la nota final. Desafortunadamente, se comprometen con la evaluación. Me parece que están muy contentos de aprender un idioma extranjero; luego, cuando alcanzan un buen nivel, están satisfechos, porque se dan cuenta de que pueden hablar un idioma extranjero con fluidez. A veces, en este examen final, hablan muy bien el francés. (Profesor italiano)*

En cuanto al impacto de la educación bilingüe en el alumnado, los docentes no expresan con claridad qué habilidades se ven más afectadas positivamente. Pero, en general, las habilidades orales o de comunicación se mencionan durante las entrevistas:

*Todos ellos son importantes, pero en mi caso intento por todos los medios que los alumnos se acostumbren a escuchar la lengua extranjera tanto de los profesores como de los auxiliares de conversación así como en vídeos y audios. Creo que, en general, hay una diferencia muy significativa entre lo que pueden entender cuando está escrito y lo que entienden oralmente, y la única forma de mejorar es escuchando mucho inglés y obligándose a entender lo que escuchan. Veo un poco de progreso porque al principio del año escolar solo unos pocos estudiantes entienden completamente lo que explico o pregunto en inglés, pero a medida que pasan las semanas, noto que más estudiantes me entienden, mientras que hay menos estudiantes que se pierden por completo durante las explicaciones. (Profesor español)*



*Creo que escuchar y hablar, aunque también son importantes la lectura y la gramática. No podría destacar uno, pero escuchar y hablar son primordiales. (Profesor lituano)*

*Es solo una materia oral, entonces solo evalúo la parte oral y son buenos escuchando, leyendo y comprendiendo un texto escrito, pero nunca veo la producción escrita, y cuando a veces damos una tarea escrita, el profesor de lengua extranjera que corrige conmigo me dice que cometen muchos errores en la escritura. ¿Por qué? Comprender un texto es una cosa, pero tener que escribir una historia es muy difícil. En lo que al oral se refiere, en cambio, llegan a muy buen nivel. (Profesor italiano)*

Curiosamente, los profesores rumanos mencionan que la educación bilingüe constituye un contexto interesante para enseñar y aprender una segunda lengua en un contexto natural:

*No soy el tipo de profesor que trabaja solo en un aspecto hasta que es perfecto y luego pasa al siguiente. No me gusta enseñar gramática o leer por el simple hecho de hacerlo. Es algo que les digo a los profesores en prácticas: no utilizar ejercicios que tengan una finalidad en sí mismos. Me gusta mucho cuando los alumnos hacen las preguntas que no planteamos nosotros cuando notan conexiones o aspectos nuevos. La construcción de competencias, una habilidad conducirá a la construcción de conocimientos y contenidos. El conocimiento tiene que estar incrustado en los alumnos y tienen que sentirlo como propio, filtrarlo a través de su propia mente y personalizarlo. (Profesor rumano)*

*Como máximo impacto, desde mi punto de vista, está la información pura que les llega en un canal real, sin traducir, que no se encuentra en rumano. (Profesor rumano)*

Algunos docentes indicaron que el aprendizaje de contenidos no se ve afectado negativamente por la educación bilingüe:

*No, no, no, no, no. Al contrario, al cambiar la metodología me di cuenta de que se mejora la comprensión. (Profesor italiano)*

*No, seguro. Creo que el aprendizaje realmente no es diferente, porque si los niños no entienden, dicen que no entendieron lo que se dijo en inglés. Y luego siempre alguien de los niños traduce, o el mismo profesor traduce. No es que se les deje descubrir por sí mismos. Entonces, no creo que el aprendizaje sufra. (Profesor lituano)*

Sin embargo, los docentes en su mayoría piensan que el aprendizaje de los contenidos de las materias se ve afectado negativamente por la educación bilingüe:

*Creo que sí. El impacto es parcialmente negativo porque las cosas que están escritas en inglés o en algún otro idioma extranjero pueden contener palabras o algún vocabulario académico que el estudiante no conoce para comprender completamente ciertos conceptos. (Profesor lituano)*

*Siento que es aquí donde el contenido podría verse afectado. No necesariamente por la traducción, pero quizás por cómo se transmite la idea, cómo se usa la morfología y la sintaxis. Algunos idiomas son más concisos, otros son más elaborados. Uno necesita estar abierto a todos ellos. (Profesor rumano)*

Los docentes tienen la impresión de que este es un tema que depende de varios factores, como el dominio del idioma de los estudiantes, su falta de motivación, el desempeño de los docentes o el contenido en sí:

*Como su nivel de inglés no es muy bueno en general (con algunas excepciones), debemos simplificar los contenidos que se imparten en inglés para que puedan alcanzar los objetivos. Además, como decía, las actividades AICLE requieren mucho tiempo y esto afecta al tiempo, por lo que algunos contenidos, especialmente los que están al final del libro, finalmente no se enseñan. (Profesor español)*

*Encontramos otros grupos de alumnos que, por razón de la ratio o de su situación familiar, presentan una importante falta de motivación hacia las asignaturas bilingües, lo que provoca problemas en su rendimiento académico. (Profesor español)*

*No me refero a la falta de habilidades en idiomas extranjeros, sino solo a la didáctica. Si enseñan en inglés de la misma manera que lo hacen en italiano, todo esto podría ser negativo para los estudiantes, me temo. (Profesor italiano)*

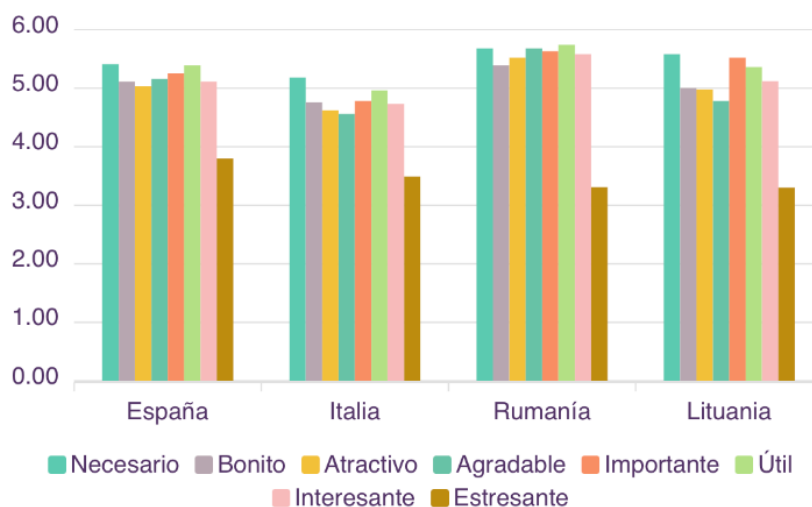
### **3. Las opiniones de los directores de centros educativos sobre la educación bilingüe en los distintos países: información basada en la investigación de BiMo**

En esta sección se incluyen los resultados de un estudio de métodos mixtos sobre las percepciones, actitudes y opiniones de los equipos directivos de centros educativos sobre la educación bilingüe. Los resultados presentados provienen de los análisis cuantitativos y cualitativos de los datos recopilados con un conjunto de cuestionarios y entrevistas que se llevaron a cabo en los cuatro países (Italia, Rumania, Lituania y España) que participaron en el proyecto BiMo.

#### **3.1. Las actitudes de los directores de centros educativos hacia la educación bilingüe**

La Figura 5 resume las actitudes de los directores de centros hacia la educación bilingüe. Con todo, las puntuaciones correspondientes a las actitudes positivas fueron razonablemente altas, oscilando entre 4,78 y 5,46. En promedio, la actitud negativa (estresante) fue razonablemente baja (3,48). Todas las diferencias medias entre países fueron estadísticamente significativas. En todos los ítems sobre los que se preguntó, los directores de centros rumanos mostraron las actitudes más positivas hacia el bilingüismo.

Fig. 5. Actitudes de los directores de centros hacia la educación bilingüe en los distintos países



Todos los equipos directivos entrevistados mostraron actitudes positivas hacia la educación bilingüe. Todos coinciden en la importancia del aprendizaje de idiomas para los estudiantes en un mundo globalizado:

*Por lo tanto, creo que es inevitable, necesario, útil y plenamente beneficioso. También lo estamos haciendo por otros compromisos, como la implementación de un programa de bachillerato internacional y para los niños extranjeros. Entonces, el lenguaje es una herramienta para la comunicación. (Director de un centro educativo lituano)*

En España o Italia los directores de centros relacionan la relevancia de la educación bilingüe con el hecho de que los alumnos puedan estudiar y trabajar fuera de sus países. Sin embargo, los directores rumanos y lituanos también vinculan la importancia de la educación bilingüe al hecho de que reciben estudiantes del extranjero:

*Creo que un idioma extranjero es muy importante para los jóvenes, tanto para su vida como para sus oportunidades laborales. Además de inglés, en nuestra escuela también enseñamos francés, alemán y español. Entonces, creo que enseñar un idioma extranjero es muy importante. (Director de centro educativo italiano)*

*Y en nuestra escuela hay alumnos que estudiaron en Alemania, en Italia, estudiaron en Portugal, en Gran Bretaña, en Chipre, en Grecia, y regresaron al país, en Rumania, y son niños que hablan estos idiomas. Entonces, de alguna manera nos piden que llevemos esta parte de la enseñanza no solo a la clase de inglés, sino también a las actividades extracurriculares, para desarrollar proyectos extracurriculares en multilingüismo. (Director de centro educativo rumano)*

Curiosamente, uno de los directores rumanos destacó que la educación bilingüe implica cambios significativos en la metodología del aula que, a su vez, afecta el aprendizaje de los estudiantes:

*Una gran ventaja es que, en el sistema bilingüe, sin importar el tema en cuestión, se aplican métodos más interactivos, hay mucho trabajo en equipo y los niños trabajan en parejas o grupos. Por lo tanto, los alumnos tienen competencias de trabajo integradoras y complejas, muy apreciadas en la actualidad. (Director de centro educativo rumano)*

Las ventajas que los directores de centros destacan están relacionadas con los beneficios para los estudiantes no solo en términos de aprendizaje de idiomas y contenidos, sino que también:

*Enseñar materias en un idioma diferente, integrarlo o tener una sinergia entre el tema y el idioma crea un entorno para que se desarrolle la interculturalidad. Y también amplía los horizontes de los estudiantes. (Director de centro educativo lituano)*

Uno de los directores rumanos relaciona la educación bilingüe con el rendimiento cognitivo y la motivación de los estudiantes:

*Creo que el plurilingüismo estimula el aprendizaje, y ayuda mucho a la concentración, al rendimiento cognitivo que puede tener un niño. Al mismo tiempo para la automotivación. Porque cuando tus ventanas se abren de par en par, cuando hablas un idioma extranjero, cuando sabes un idioma extranjero, cuando estás familiarizado con un idioma extranjero, tu universo ya es mucho más grande, es como dicen en la televisión de cerca, se abre mucho de aquí y eso ayuda mucho. (Director de centro educativo rumano)*

Uno de los principales inconvenientes que los directores de centros educativos señalaron es la falta de dominio de un segundo idioma por parte de los profesores:

*Se puede decir que no siempre es fácil encontrar profesores que también tengan buenas competencias en idiomas extranjeros. Para el francés, hay algunas condiciones para que los profesores de cualquier materia tengan un diploma B2. Tal vez también a los niños les resulte difícil adaptarse a este sistema. Por lo general, aquellos que tienen problemas para adaptarse están bastante dispuestos. (Director de centro educativo rumano)*

A pesar de estar de acuerdo en la relevancia de la educación bilingüe, los directores de centros españoles e italianos critican la forma en la que se está implementando la educación bilingüe en sus países:

*La estructura actual del bilingüismo no funciona, como la que tenemos hoy en día, porque el bilingüismo, tal como está organizado, consiste en memorizar contenidos o vocabulario específico que no siempre conocen en su lengua materna. (Responsable de centro educativo español)*

*Si trabajamos con cuidado, no hay que tener problemas con ningún asunto concreto. Enseñar una materia, por ejemplo, técnica o técnico-científica, en una lengua extranjera introduce nuevas dificultades que los alumnos deben superar. Por eso, si no tenemos cuidado con estas dificultades y procedemos con descuido, entonces puede haber algunos inconvenientes, es decir, perder algunos contenidos con respecto a las materias que estamos enseñando en un segundo idioma. Si lo hacemos con cuidado y atención, diría que nada se perderá. (Director de centro educativo italiano)*

### 3.2. Las percepciones de los directores de centros educativos sobre la competencia profesional de los docentes para la educación bilingüe

Como se muestra en la Figura 6, los directores de centros educativos creen que los docentes tienen una competencia adecuada para llevar a cabo la educación bilingüe (3,93 de 5), y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro países.

Fig. 6. Percepciones de los directores de centros sobre la competencia de los docentes en programas bilingües en todos los países



En general, los equipos directivos piensan que los docentes no están lo suficientemente preparados con respecto a sus habilidades en el segundo idioma para enseñar en el aula bilingüe, especialmente en Italia y España:

*Generalmente, los profesores no tienen un buen nivel de dominio del idioma. Como sabemos, si desea tratar contenidos técnicos en un idioma extranjero, debe tener confianza tanto con el contenido como con el idioma. (Director de centro educativo italiano)*

En el caso de Rumanía y Lituania, los directores perciben diferencias entre las nuevas y viejas generaciones de docentes:

*Algunos de ellos lo hacen, desafortunadamente solo un pequeño número. Espero que, a medida que cambien las generaciones, haya un aumento en el nivel de competencias lingüísticas. Es difícil decir si este será el caso del francés, ya que se vuelve cada vez menos popular, y la mayoría se orienta hacia el inglés y el alemán. (Director de centro educativo rumano)*

*Si hablamos de profesores más jóvenes y recién graduados de la universidad, su nivel de expresión oral es alto o incluso muy alto, su vocabulario es amplio. Algunos profesores tienen un nivel de inglés de C1 o superior. (Director de centro educativo lituano)*

La competencia didáctica de los docentes está mejor valorada por los directores en todos los países. Sin embargo, los detalles del uso de un segundo idioma plantean algunas preocupaciones:

*Los docentes de la escuela están bien preparados para impartir sus lecciones tanto en un idioma extranjero como en su lengua materna, aunque se necesita el tiempo que solían tener los docentes para coordinar su horario para preparar sus lecciones con el auxiliar de conversación. (Directora de centro educativo español)*

*Desde el punto de vista didáctico, la mayoría de los docentes se preparan para transmitir algunos conocimientos, planificar lecciones, evaluar observando y siguiendo la dinámica de la clase para preparar a los estudiantes para un aprendizaje efectivo. Hacerlo en un idioma extranjero tiene componentes que pueden cambiar si estás trabajando en*

*italiano en lugar de en inglés, y no creo que los profesores hayan estado preparados para tratar esta enseñanza en este punto. (Director de centro educativo italiano)*

Curiosamente, algunos centros educativos rumanos se ocupan activamente de la formación de nuevos profesores:

*Necesito decirles que tenemos en nuestra escuela un grupo de profesores muy bien equipados en términos de uso de idiomas extranjeros: han utilizado CLIL con éxito en el aula durante los últimos 15 años; de hecho, actuamos como escuela piloto cuando este término, CLIL (AICLE), se introdujo inicialmente en Finlandia como parte de un proyecto europeo. Después de eso, empezamos a enviar a nuestros jóvenes profesores a la formación CLIL. Entonces, con el tiempo, los profesores más experimentados guiaron a los menos experimentados. (Director de centro educativo rumano)*

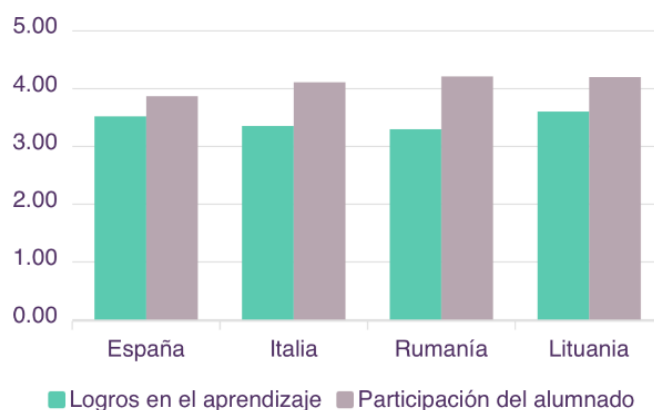
Además, uno de los puntos fuertes que los directores de centros en Rumanía perciben es el poder del trabajo colaborativo:

*Empezamos hace dos años, sí, llevamos dos años trabajando duro. Existe colaboración entre los profesores para desarrollar tareas de enseñanza y conocer a los estudiantes. Luego, desarrollar todo tipo de pedagogías, y guías metodológicas en conjunto. (Director de centro educativo rumano)*

### 3.3. Las percepciones de los directores de centros educativos sobre el impacto de la educación bilingüe en los estudiantes

La Figura 7 recopila la media y las desviaciones estándar de los logros de aprendizaje de los estudiantes en comparación con las aulas no bilingües y la utilidad percibida para mejorar la participación de los estudiantes. Los valores medios totales fueron medios-altos. ANOVA no encontró diferencias significativas entre países en las ganancias, pero sí diferencias estadísticamente significativas en la percepción de participación de los estudiantes, siendo los directores de centros lituanos y rumanos quienes percibieron más participación de los estudiantes en el aula bilingüe.

Fig. 7. Percepciones de los directores de centros sobre el impacto de la educación bilingüe en todos los países



En general, los directores de centros educativos piensan que los estudiantes mejoran sus habilidades en el segundo idioma:

*Creo firmemente que nuestros estudiantes están mejor “equipados” que otras categorías de estudiantes; cuando dominas un idioma extranjero, eres una persona diferente. Cuantos más idiomas extranjeros hable, más complejo será su perfil personal. Puede comprender mejor la cultura del país y los contextos históricos, geográficos y económicos de las diferentes culturas. (Director de centro educativo rumano)*

*Hay una mejora en las habilidades lingüísticas, también porque representa para ellos una oportunidad más de estudiar y profundizar en un idioma extranjero y, al mismo tiempo, es una forma de estudiar una materia técnica. Entonces seguramente los estudiantes también pueden apreciar las materias técnicas desde otra perspectiva, y eso les ayuda a mejorar. (Director de centro educativo italiano)*

Sin embargo, un director de un instituto español plantea algunas preocupaciones sobre el impacto de la educación bilingüe en los resultados de los estudiantes:

*Los resultados no son significativos, los resultados no mejoran mucho en un grupo bilingüe. Depende de los estudiantes. Entendamos el bilingüismo como un todo; cuando teníamos grupos bilingües y no bilingües, es cierto que los mejores alumnos, académicamente hablando, se apuntaban a la educación bilingüe, entonces los resultados eran mejores, pero hoy en día no hay mejoras en los resultados académicos. (Director de centro educativo español)*

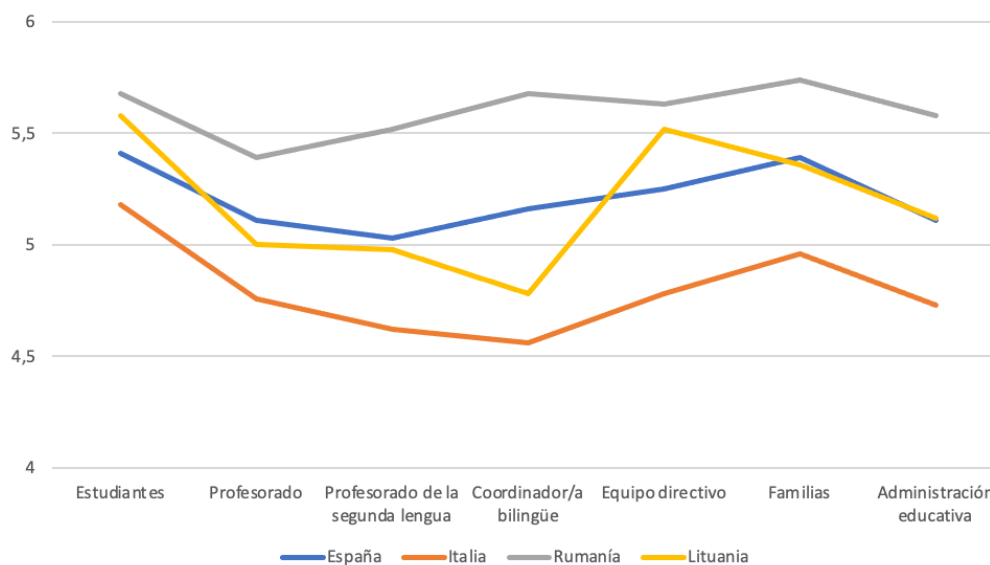
Además, algunos de los directores vinculan el éxito del estudiante a sus habilidades y no al funcionamiento de la educación bilingüe:

*Cuando se trata del rendimiento académico de los estudiantes que tienen un aprendizaje bilingüe, creo que su rendimiento sigue dependiendo de sus habilidades en la materia, no ha disminuido ni mejorado notablemente. (Director de centro educativo lituano)*

### 3.4. Algunas reflexiones de los directores de centros educativos sobre la responsabilidad del éxito de la educación bilingüe

Se encontraron diferencias significativas entre los diversos sectores en cuanto a la relevancia del éxito de la educación bilingüe en los centros educativos. A la vista de nuestros resultados, los niveles más bajos de responsabilidad recaen en los equipos directivos, las familias y las autoridades educativas, los estudiantes y los profesores de asignaturas de contenido, mientras que el mayor impacto, según los directores, recae en los profesores de lenguas extranjeras y los coordinadores bilingües (ver Figura 8).

Fig. 8. Reflexiones de los directores de centros sobre la responsabilidad del éxito de la educación bilingüe



De acuerdo con las opiniones de los entrevistados, el principal obstáculo para la educación bilingüe según los directores de centros es la falta de profesores con un nivel adecuado en la segunda lengua. Además, el nivel del segundo idioma de los estudiantes parece ser un problema en algunos centros:

*Parte del profesorado no tiene suficientes conocimientos lingüísticos. El profesor de historia, historia del arte o matemáticas, por ejemplo, no sabe inglés, u otro idioma que le enseñemos para hacer AICLE. (Director de centro educativo italiano)*

*Lo primero y más importante es el número de profesores que tienen un nivel de dominio del idioma lo suficientemente alto como para poder hacer esto y, lamentablemente, su número no es muy alto. También se trata del grado de dominio del idioma de algunos alumnos, porque no todos están a un nivel muy alto, sobre todo al principio. (Director de centro educativo rumano)*

Algunos directores de centros educativos de los distintos países también mencionaron la metodología y el diseño de materiales. El tiempo del que disponen los docentes también parece ser un obstáculo importante. Por esta razón, los equipos directivos creen que necesitan más apoyo proveniente de fuera de los centros educativos:

*El contenido de la educación bilingüe es un verdadero desafío porque necesita tiempo adicional para preparar el material. Ayudaría tener, digamos, un repositorio o una base de datos de materiales metodológicos, herramientas y prácticas docentes, y no me refiero a libros de texto en general, sino más bien a una especie de banco de prácticas profesionales docentes en educación bilingüe, donde podrían tomar y adaptar el material por sí mismos. (Director de centro educativo lituano)*

Curiosamente, uno de los directores italianos destacó la importancia clave de la cooperación entre los docentes como una de las principales barreras para la educación bilingüe:



*Entonces volvemos al punto crucial de la escuela italiana, que, en mi opinión, es que esta metodología, como otras metodologías de enseñanza, requiere que trabajes conjuntamente con colegas, “realmente tienes que hacerlo”. No puedes decir simplemente “trabajan juntos” y luego haces un documento de Google donde todos proponen lo que les gusta, pero luego lo hacen de una manera completamente diferente; no funciona así. ¿Es realmente necesario decir “qué hacemos juntos por estos niños” y luego en el aula, cuando estemos juntos, “qué haremos y cómo evaluaremos juntos”? El objetivo también es evaluar de forma conjunta. Si no, en una evaluación individual, donde yo doy la evaluación de lengua, tú das la de matemáticas y ya está. No es así. Esto es muy agotador porque significa renunciar a las certezas propias como docente, incluso como directivo, a decir verdad. (Director de centro educativo italiano)*

Uno de los aspectos que los directores de centros educativos consideraron clave para una educación bilingüe exitosa fue el de concienciar al alumnado y a los docentes de la importancia de lo que están haciendo:

*El hecho de que esta forma de enseñar ayuda al desarrollo intelectual, al esfuerzo por desarrollar habilidades para la vida y habilidades laborales de los estudiantes y también ayuda al desarrollo profesional del docente que imparte esa materia. Básicamente, la clave del éxito sería ser conscientes de estas cosas, tanto los estudiantes como los profesores. La idea de hacerles entender que esta forma de trabajar, esta forma de enseñar, es beneficiosa para ambas partes. (Director de centro educativo rumano)*

*La clave del éxito está nuevamente en actuar sobre la conciencia de alumnos y docentes. Es importante promover un diálogo entre las habilidades necesarias para las diferentes disciplinas. Además, es importante que los estudiantes sepan que una vez que salgan de la escuela, se convertirán en ciudadanos. (Director de centro educativo italiano)*

El director de un centro rumano mencionó las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de un segundo idioma:

*Al estudiante rumano simplemente le encanta el inglés. Incluso aquellos que aún no lo dominan también aman el inglés. Les gusta. Y esta es una particularidad del estudiante rumano. Una vez estuve en una capacitación internacional con más de cien profesores de inglés y veinte mentores de inglés y estos se sorprendieron particularmente de que a nuestros estudiantes les gustara mucho el idioma inglés; estaban hablando de estudiantes que eligieron el inglés porque escucharon que su gramática es bastante simple, que consideraron la ortografía bastante imposible porque no hay reciprocidad con su lengua materna. Pero nunca escucharon a los estudiantes decir “nos encanta el inglés”. Así que nosotros, los profesores rumanos, estamos muy contentos por ello. (Director de centro educativo rumano)*

La relación docente-alumno también se mencionó durante las entrevistas como clave para el éxito:

*Creo que sería la relación profesor-alumno. Es la capacidad de construir una relación, encontrar una lección común o un objetivo de aprendizaje y hacer coincidir las capacidades con las expectativas. Y no voy a hablar de la motivación de profesores y alumnos, creo que eso ya debería ser un hecho. Creo que la relación maestro-alumno, y su desarrollo, es la clave del éxito, como lo es en todas las aulas, no destacaría la educación bilingüe. (Director de centro educativo lituano)*

En definitiva, los directores de centros reflexionan sobre la importancia de las habilidades de los docentes, estableciendo objetivos claros y relevantes para la educación bilingüe y la comunicación:

*La clave consta de tres partes, una trinidad tal vez. Profesores competentes primero y profesores dedicados que ven el sentido en ello. A continuación, estarían las metas y los programas elegidos. Y el tercero es la comunicación, la cooperación y tener oportunidades con socios y colegas extranjeros. Para que los niños, especialmente los niños, vean que es importante no solo en el patio cerrado, sino también en el mundo. (Director de centro educativo lituano)*

#### **4. La visión de algunos expertos sobre el bilingüismo y la educación bilingüe**

En esta sección, incluimos algunos comentarios de expertos mundiales en el campo del bilingüismo y la educación bilingüe que fueron entrevistados para el proyecto BiMo.

Según Emma Dafouz (Universidad Complutense de Madrid), las experiencias educativas son muy diversas y existe una gran división entre lo que dice la prensa sobre los programas bilingües y la educación bilingüe y lo que la investigación empírica está demostrando. Los centros educativos bilingües están funcionando bien en España, pero siempre hay espacio para la mejora, y se necesita más colaboración de todos los actores involucrados en la educación bilingüe, desde las familias hasta los investigadores y los docentes.

Las investigaciones muestran que los programas bilingües han tenido un gran impacto en la competencia lingüística de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes que acaban una carrera en una universidad española lo hacen ahora con un nivel C1/C2 de inglés y han mejorado en las cuatro competencias. En general, el nivel de inglés en España ha crecido mucho, según Dafouz.

Sin embargo, es importante que todos los programas se revisen periódicamente. Además, es necesario tomar algunas medidas. Primero, es importante evaluar el programa bilingüe de una manera muy holística. En segundo lugar, se necesita una colaboración más sistemática entre las partes interesadas, desde los responsables políticos de la toma de decisiones hasta los profesores y estudiantes de idiomas y contenidos. Y tercero, necesitamos una implementación más flexible del programa bilingüe que tenga en cuenta las diferentes variables, ya que los centros educativos son muy diferentes y hay que ajustar ciertas medidas. Hay que tener en cuenta la población escolar, la procedencia del alumnado, los recursos humanos, entre otros. Cuando se toman en consideración estos factores, la implementación es más exitosa, según Dafouz.

El multilingüismo es una realidad en el mundo actual. Según Dafouz, en España se necesita más consenso en general. Uno de los principales inconvenientes es evaluar los programas bilingües desde una perspectiva política. Sería fundamental aportar evidencia empírica sobre qué funciona y qué no, y olvidarse de premisas ideológicas a la hora de evaluar los programas existentes.

Según Christian Abello Contesse (Universidad de Sevilla), existe una enorme variación en los programas bilingües en diferentes regiones y pueblos de España. Esto también es cierto para los diferentes tipos de educación bilingüe. En Madrid la situación parece ser un poco diferente, ya que hay un ingrediente adicional que es la motivación política. En general, la investigación cuantitativa ha encontrado claras tendencias y diferencias, desde los períodos de tiempo, el desempeño general de los estudiantes, la competencia oral requerida a los profesores que imparten docencia en programas bilingües, las materias específicas en cada centro educativo, la cantidad de horas a la semana en las que se usa el inglés, la presencia o ausencia de profesores nativos, entre otros.

Ante el desempeño de los programas de educación bilingüe y el desarrollo bilingüe de los estudiantes después de más de una década de este tipo de programas, la mejora debe ser una meta permanente para siempre. Dada la variación entre los centros educativos, cada escuela bilingüe puede y debe mejorar su situación actual de acuerdo con sus necesidades actuales. Las medidas que pueden ser aplicables a la mayoría de las escuelas, según Abello Contesse, son las siguientes:

1. Aumentar el número de profesores experimentados y competentes entre el personal docente.
2. Introducir un énfasis temprano en el inglés hablado informal en la clase de inglés en los grados inferiores de la educación primaria.
3. Diseñar algunas políticas oficiales esenciales o normas profesionales emitidas por los departamentos regionales de educación y que todos los profesores de centros bilingües las acaten.
4. Introducir algunos mecanismos a través de los cuales los docentes deben ser monitoreados o supervisados especialmente en sus primeros años de docencia en los programas bilingües.
5. Reducir el número de estudiantes por aula a 20-25 estudiantes únicamente.

Según Abello Contesse, existen limitaciones más que inconvenientes en los programas educativos en España y Europa. Es relevante señalar que todos los tipos de bilingüismo tienen sus propias características con ventajas y desventajas. La educación bilingüe es un proceso que hace uso de registros académicos institucionales formales introducidos por los docentes, y características como el estilo formal o la alfabetización suelen ser elementos intrínsecos. Los estudiantes rara vez inician la conversación, rara vez eligen el tema. Por lo tanto, es posible que los estudiantes no se sientan cómodos produciendo el lenguaje en la interacción social con sus compañeros.

El desafío reside en comprender mejor qué es la educación bilingüe. El desafío para las escuelas está en comenzar la educación bilingüe más temprano y de manera sostenida y por un período extenso de tiempo en su horario semanal para que los estudiantes puedan sentirse cómodos con las manifestaciones sociales simples del lenguaje antes de que el contenido académico se vuelva cognitivamente complejo. El desafío para los docentes es alcanzar niveles más altos de competencia no solo en el idioma extranjero, sino también en cómo enseñar en él, pues es un tipo de idioma con fines específicos, de modo que enseñar en ese idioma se convierta en una tarea razonablemente cómoda en lugar de estresante, una situación que requiere esfuerzo físico y mental.

Según Pádraig Ó Duibhir (Dublin City University), la exposición al idioma es muy importante, pero aún más importante es tener amplias oportunidades para utilizar el idioma. La exposición por sí sola no es suficiente. Por lo tanto, sería muy importante que los profesores encontraran actividades como trabajo en pareja en las que los niños necesitan hablar. Los niños también deberían poder usar el idioma en el patio del recreo.

El contacto con hablantes nativos sería muy positivo, pero eso no siempre es posible. Para compensar, los profesores deben adoptar enfoques como el *focus on form*, que se centra en el significado, lo que dice la persona o lo que dice el texto. Los docentes deben centrarse en cómo se ha dicho algo, proporcionando retroalimentación y preguntando a los estudiantes si hay una manera mejor de decir algo.

## 5. Conclusiones

Este capítulo contiene reflexiones de algunos docentes y equipos directivos de centros educativos con programa bilingüe. Estos testimonios son importantes para cualquier persona de otros países o regiones europeas interesados en implementar programas bilingües, y también para los agentes implicados en los centros bilingües.

El análisis de los datos recopilados a través de los cuestionarios y las entrevistas proporciona información esencial y experiencias de primera mano además de información valiosa para los docentes, los equipos directivos y los encargados de diseñar las políticas educativas.

En general, se encontraron actitudes positivas hacia la educación bilingüe en los cuatro países donde se realizó la investigación. Sin embargo, los profesores españoles destacaron algunos inconvenientes, como la ratio de estudiantes por aula y la gran disparidad del nivel de competencia en inglés entre el alumnado.

Como regla general, los profesores creen que los contenidos de las materias están en riesgo en los casos en los que la competencia en inglés del estudiante no es alta. Por otro lado, los directores de centros creen que la competencia en inglés de los profesores de materias de contenido no es suficiente para enseñar.

Parece que, al menos en España, la obligatoriedad de los programas bilingües ha empeorado esta situación.

## Referencias

SENRA-SILVA, Inmaculada, "A study on CLIL secondary school teachers in Spain: views, concerns and needs", *Complutense Journal of English Studies*, 29, 2022, 49-68.

# 4

## ¿QUÉ PODEMOS APRENDER DE LAS EXPERIENCIAS BILINGÜES?

Elza Gheorghiu, Cintia Colibaba, Andreea Ionel, Stefan Colibaba  
Fundatia EuroEd  
Iasi, Rumanía

Gediminas Grésius  
Kaunas Vileišiai School  
Kaunas, Lituania

### RESUMEN

*La primera parte del capítulo se centra en la perspectiva de lo que se puede aprender de los contextos bilingües, con un estudio de caso en Rumanía. Esta sección profundiza en el tema planteando cuatro cuestiones principales: (1) la descripción sociolingüística de Rumanía desde un punto de vista geográfico y social: las lenguas que se hablan en el país, lenguas minoritarias, etc.; (2) la descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas; (3) las actitudes de los padres y el alumnado hacia las lenguas extranjeras, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el bilingüismo y la educación bilingüe; y (4) algunas reflexiones sobre las percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la educación bilingüe en Rumanía en un futuro próximo. Este apartado finaliza con algunos consejos basados en la propia experiencia, que demuestra que las personas que hablan una o más lenguas extranjeras son más eficaces en la resolución de problemas y son más creativas y empáticas. La resolución de problemas, la creatividad y la empatía son habilidades no técnicas invaluable que cualquier empleador apreciaría en un candidato. Además, se argumenta que las personas bilingües y multilingües están más dispuestas*

*a aceptar las opiniones de los demás y establecen vínculos interpersonales con mayor facilidad, las cuales son habilidades excelentes, especialmente en áreas como la hostelería y las relaciones comerciales.*

*La segunda parte de este capítulo trata sobre la situación sociolingüística en Lituania, el sistema educativo lituano y la experiencia con respecto al bilingüismo. En un primer momento se describe la distribución étnica de Lituania, la situación demográfica y sus cambios desde la recuperación de la independencia (más de treinta años) y la distribución de las lenguas que se hablan en el país. El segundo apartado está dedicado a la estructura de la educación de Lituania y la integración de lenguas extranjeras en el sistema de enseñanza, ya que es un proceso continuo. La tercera parte revisa las experiencias de padres y alumnos, así como algunas observaciones del aprendizaje en clases donde se utiliza la educación bilingüe total o parcialmente. Se proporcionan las razones que tienen los padres para decidir enviar a sus hijos a centros bilingües, así como las experiencias de los niños. La cuarta parte describe la experiencia de los docentes en el uso del bilingüismo en las clases, y formas de usar y expandir la educación bilingüe de manera más amplia, en todo el país. En la última parte se muestran las mejores prácticas para la aplicación exitosa del bilingüismo, y se muestran observaciones y sugerencias sobre cómo mejorar el uso del bilingüismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son opiniones que han expresado todos los participantes en el proyecto de investigación: estudiantes, profesores, padres y equipos directivos.*

## **1. Rumanía**

### **1.1. Descripción sociolingüística de Rumanía desde un punto de vista geográfico y social: lengua oficial, lenguas que se hablan y lenguas minoritarias.**

Rumanía es un país ubicado en la encrucijada de Europa central, oriental y sudoriental. Limita al sur con Bulgaria, al norte con Ucrania, al oeste con Hungría, al suroeste con Serbia, al este con Moldavia y al sureste con el mar Negro. Tiene un clima predominantemente templado continental y un área de 238.397 km<sup>2</sup> (92.046 millas cuadradas), con una población de alrededor de 19 millones. Rumanía es el duodécimo país más grande de Europa y el sexto estado miembro más poblado de la Unión Europea. Su capital y ciudad más grande es Bucarest, y otras áreas urbanas importantes incluyen Iași, Cluj-Napoca, Timișoara, Constanța, Craiova, Brașov y Galați.

La lengua oficial es el rumano, una lengua romance (la más hablada de la rama del romance oriental), que presenta un grado importante de similitud con el arrumano, el megleno-rumano y el istro-rumano, pero comparte muchas características por igual con el resto de lenguas romances occidentales, específicamente con italiano, francés, español, portugués y catalán. El alfabeto rumano contiene las mismas 26 letras del alfabeto latino estándar, así como cinco adicionales (a saber, ă, â, î, ț y ș), lo que hace un total de 31 letras. Según la Constitución de Rumanía de 1991, revisada en 2003, el rumano es el idioma oficial de la República. Comparado con las otras lenguas romances, el pariente más cercano del rumano es el italiano. El rumano ha tenido una mayor influencia extranjera que otras lenguas romances como el italiano en términos de vocabulario y otros aspectos. La similitud léxica del rumano con el italiano se ha estimado en un 77%; seguido del francés, con un 75%; el sardo, con un 74%; el catalán, con un 73%; el portugués y el retorromance, con un 72%, y el español, con un 71%. La influencia eslava en el rumano es especialmente notable en su vocabulario, con palabras de origen eslavo que constituyen alrededor del 10-15% del léxico rumano moderno, y con

más influencias en su fonética, morfología y sintaxis. La mayor parte de su vocabulario eslavo proviene del antiguo eslavo eclesiástico, que fue el idioma escrito oficial de Valaquia y Moldavia desde el siglo XIV hasta el XVIII (aunque la mayoría de la gente no lo entiende), así como el idioma litúrgico de la Iglesia ortodoxa rumana. Como resultado, gran parte del vocabulario rumano relacionado con la religión, el ritual y la jerarquía es eslavo. También se cree que el número de palabras de alta frecuencia derivadas del eslavo indica contacto o cohabitación con tribus eslavas del sur de alrededor del siglo VI, aunque no hay consenso sobre dónde tuvo lugar dicho contacto. El vocabulario rumano estuvo influenciado predominantemente por el francés y, en menor medida, por el italiano en el siglo XIX y principios del XX.

Rumanía exige el uso del rumano en las publicaciones oficiales del Gobierno, la educación pública y los contratos legales. Los anuncios y otros mensajes públicos deben llevar una traducción de palabras extranjeras, mientras que los signos y logotipos comerciales deben estar escritos predominantemente en rumano.

Aproximadamente el 90% de la población total habla el rumano como primera lengua, mientras que el húngaro y el *vla* *romani* lo hablan el 6,2% y el 1,2% de la población, respectivamente. También hay aproximadamente 50.000 hablantes nativos de ucraniano (concentrados en algunas regiones compactas cerca de la frontera, donde forman mayorías locales), 25.000 hablantes nativos de alemán y 32.000 hablantes nativos de turco que viven en Rumanía.

Rumanía se considera uno de los países europeos con la legislación más desarrollada en relación con los derechos de las minorías, que tienen derecho a utilizar su propio idioma en la Administración local y el sistema judicial, en los casos limitados previstos por las leyes vigentes. La ley sobre la Administración pública local prevé que en las unidades administrativo-territoriales en las que los ciudadanos pertenecientes a minorías nacionales tengan una participación superior al 20% del número de habitantes, las autoridades de la Administración pública local y las instituciones públicas subordinadas a ellas, así como los servicios públicos descentralizados, velarán por el uso, en sus relaciones con dichos grupos minoritarios, de la lengua materna.

Rumanía ha sido un país multilingüe durante muchos siglos. Distintas poblaciones con diferentes lenguas maternas han estado viviendo en el país de forma paralela desde al menos el siglo X. Hoy en día, el único idioma oficial en Rumanía es el rumano. El rumano se habla en Rumanía, en gran parte de la República de Moldavia, así como en los territorios fronterizos de Serbia y Hungría. Las variedades dialectales del rumano también se hablan en pequeñas comunidades en Macedonia, Bulgaria y Grecia.

En las partes este y sur del país, el rumano es, con mucho, el idioma dominante y la mayoría de los habitantes son prácticamente monolingües; en las regiones occidentales de Transilvania y el Banato, el húngaro y el alemán ocupan un lugar destacado junto al rumano. Muchos habitantes de estas regiones son bilingües o trilingües. Estos tres idiomas en contacto han tomado prestadas muchas palabras entre sí. Se cree que menos del 20% de las palabras utilizadas en el rumano contemporáneo provienen directamente del latín, mientras que la gran mayoría del léxico consiste en palabras tomadas prestadas de otros idiomas.

Además del idioma rumano oficial, en Rumanía se hablan muchos otros idiomas. Existen leyes relativas a los derechos de las lenguas minoritarias, y algunas de ellas tienen estatus cooficial a nivel local. Aunque no tiene hablantes nativos, el francés también es un idioma históricamente importante en Rumanía, y el país es miembro de la Organización Internacional de la Francofonía.

Tras la caída del Gobierno comunista de Rumanía en 1989, los diversos idiomas minoritarios recibieron más derechos, y actualmente Rumanía tiene amplias leyes relacionadas con los derechos que las minorías tienen para usar su propio idioma en la Administración local y en el sistema judicial. Uno de los principales avances en el campo de la protección de las minorías en Rumanía es un cambio importante en el de las políticas lingüísticas hacia las minorías: un cambio de la promoción exclusiva de la lengua rumana (específica del régimen comunista) a una línea de políticas públicas que promueven (y apoyan) la asignación de funciones sociolingüísticas significativas a las lenguas minoritarias (en la educación formal, la Administración, la justicia y otras esferas de la vida pública).

Este cambio de dirección en el campo de las políticas lingüísticas se produjo cuando el Estado rumano asumió algunas obligaciones hacia la comunidad internacional materializadas por la adhesión a algunos tratados y convenios internacionales de referencia en el campo de la promoción de los derechos lingüísticos de las minorías (por ejemplo, la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales). La adhesión a estos tratados internacionales implica también la obligación de informar sobre el grado y formas de cumplimiento de las diversas disposiciones de estos documentos normativos.

Si bien el rumano es el único idioma oficial a nivel nacional y local, hay otros 14 idiomas vivos en Rumanía. Las leyes rumanas incluyen derechos lingüísticos para todos los grupos minoritarios que forman más del 20% de la población de una localidad según el censo de 1992. La lista de dichas localidades aparece en la Decisión del Gobierno 1206/2001. Esto incluye la adopción de señalización en las lenguas minoritarias, el acceso a la Administración local, los servicios públicos y los sistemas de justicia.

Cuando se trata de idiomas y multilingüismo en el sistema educativo, dos cuestiones son relevantes. Por un lado, está la posición de las lenguas minoritarias en el sistema educativo; por otro lado, está el lugar de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de este sistema. En principio, todos los grupos minoritarios reconocidos tienen derecho a aprender y hablar su lengua materna. Una minoría reconocida en Rumanía tiene más de mil miembros, pero no todas las minorías tienen derecho a que se les enseñe en la lengua materna durante todo el plan de estudios educativo. A nivel universitario, solo la minoría húngara tiene la oportunidad de seguir cursos en su lengua materna en las secciones de habla húngara de la Universidad Babes Bolyai en Cluj/Kolozsvár.

El comienzo de la enseñanza formal de las lenguas extranjeras modernas tuvo lugar con la fundación de la nueva Real Academia en Iasi, en 1714. Entre las materias impartidas se encontraban el ruso y el turco. También en el siglo XVIII, en 1776, G. Ghica reorganizó en mayor medida la escuela superior de Saint Sava, donde se hacían “ejercicios” de francés e italiano. N. Iorga destacó la importancia de introducir la enseñanza de las lenguas occidentales en nuestro país. A medida que, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, las relaciones de producción capitalistas se desarrollaron en los principados rumanos y las ideas de libertad sociopolítica se hicieron cada vez más importantes, la necesidad de un contacto más cercano con las lenguas europeas modernas se hizo cada vez más sentida. El idioma francés encontró un terreno muy favorable en Valaquia y Moldavia, especialmente después de la revolución de 1789.

En 1813, en la Academia Principesca de Iasi, G. Asachi impartió un curso de matemáticas en francés, que luego enseñó en rumano. Como es sabido, el comienzo del siglo XIX representa el triunfo de la educación en rumano. Hoy en día en el currículum rumano la enseñanza de lenguas extranjeras modernas aún mantiene una posición primordial.



Un número considerable de centros educativos introduce la enseñanza de lenguas extranjeras en una etapa muy temprana. En los jardines de infancia se ofrecen programas de inmersión en francés, alemán, italiano o chino. Pero no hay garantía de que estos programas continúen en la escuela primaria. En el nivel primario, la enseñanza de una lengua extranjera comienza en el tercer grado. A partir del quinto grado se añade una segunda lengua extranjera. En la escuela secundaria, todos los alumnos estudian dos idiomas extranjeros (principalmente francés, inglés, español y alemán) y algunas escuelas tienen programas de inmersión en esos idiomas. Los idiomas minoritarios (húngaro o turco, por ejemplo) no se ofrecen como idioma extranjero. En resumen, el rumano es el único idioma oficial, pero Rumanía garantiza derechos considerables a los hablantes de lenguas minoritarias: las lenguas de las minorías étnicas se enseñan proporcionalmente al número de hablantes de lenguas minoritarias en un condado específico. Muchos habitantes de Rumanía crecen para ser multilingües. Además, los estudiantes y usuarios de idiomas tienen muchas oportunidades de aprender idiomas extranjeros.

Los sistemas de educación primaria y secundaria rumanos han introducido desde 1965 una amplia oferta de estudios de idiomas a partir de los 8 años (segundo grado de primaria) para el primer idioma y desde los 12 años para el segundo (sexto grado de primaria), pudiendo elegir los alumnos y los padres entre inglés, alemán, francés, español y ruso, con la mención de que la oferta es más variada en las zonas urbanas y, especialmente, en las grandes ciudades. El inglés es uno de los idiomas más populares, y la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas es de la más alta con las variaciones naturales de una escuela a otra. En la educación preuniversitaria en Rumanía, para los diferentes segmentos de la población escolar, se ofrecieron los siguientes idiomas entre 1996 y 2021, ya sea como primer idioma de estudio o como idioma secundario: inglés, francés, alemán, ruso, español, italiano, griego, japonés, portugués y noruego, lo que subraya una vez más el interés de profesores, inspectores educativos y padres por el estudio de idiomas.

## 1.2. Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas

### 1.2.1. *La enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía: La estructura del sistema educativo rumano*

La Constitución rumana proporciona detalles sobre el derecho a la educación, insistiendo en los siguientes aspectos: educación general obligatoria, institutos y formación profesional, educación superior. Además, la constitución deja claro que la educación debe realizarse en rumano; que la educación es gratuita si la proporciona el Estado y que las minorías tienen derecho a aprender en su lengua materna.

La educación en todos los niveles debe tener lugar en instituciones públicas, privadas o religiosas. Las universidades son autónomas. De acuerdo con la ley de educación, el sistema educativo rumano está organizado de la siguiente manera: Etapa preescolar (jardín de infancia); Educación primaria; Educación secundaria; Bachillerato; Escuela de Artes y Oficios; Educación postsecundaria; Estudios superiores.

La Etapa Preescolar. Ofrece la posibilidad a todos los niños de entre 3 y 6-7 años de beneficiarse de la educación preescolar con extensión a la clase preparatoria. El sistema de educación preescolar

comprende 4 etapas: el grupo pequeño (en el que se encontrarán los niños de 3 a 4 años), grupo medio (para niños de 4 a 5 años), grupo preescolar superior (para niños de 5 a 6 años) y clase preparatoria (con el claro propósito de preparar lo mejor posible la transición de los niños a la escuela primaria). Las actividades básicas que realizan los niños en la etapa preescolar son las siguientes: arte creativo (dibujo, pintura, manualidades); tener diferentes roles y construcciones (bloques de construcción, Lego); educación social; educación cultural; educación para la salud; educación religiosa; educación ecológica; lenguas extranjeras (inglés, alemán) y comunicación; Matemáticas (nociones introductorias); aprender sobre el medio ambiente; Música; Educación práctica; Educación física (baile, natación).

Escuela primaria. Está dirigida a los niños en los grados I a IV. El programa escolar comienza en la mañana y termina a la hora del almuerzo. Los niños de este nivel tienen entre 7 y 10 años. Para la mayoría de las materias, los niños se benefician de tener un solo maestro y materiales educativos apropiados. Sólo en ciertas materias más especializadas a los niños los formarán otros profesores. Al final del segundo y cuarto grado, los niños deberán realizar exámenes para evaluar los conocimientos adquiridos en rumano y matemáticas.

Escuela secundaria. Esta forma de educación funciona durante el día, desde la mañana hasta el mediodía. Tiene una duración de 4 años, entre el 5.º y el 8.º grado. Los niños que caben aquí tienen entre 11 y 14 años. La organización de las aulas se reajusta para satisfacer mejor las necesidades de los niños y los docentes. Muchas escuelas tienen clases especiales, como las que tienen cursos intensivos de inglés o informática. Las materias principales en la escuela secundaria son Matemáticas, Lengua rumana, Historia, Geografía, Biología y dos lenguas extranjeras, Física, Química, Latín, Arte y Música, Religión, Educación cívica, Educación tecnológica, Informática, Deportes. Al final de los grados 6 y 8, los estudiantes están obligados a realizar exámenes de Matemáticas, Rumano y Geografía/Historia. Al finalizar el 8.º grado se realiza un examen a nivel nacional, el llamado examen de capacidad. Este examen es obligatorio para todos los alumnos.

El Bachillerato incluye los siguientes programas: Programa Teórico (ciencias y humanidades), Programa Tecnológico (técnica, servicios, naturaleza y protección del medio ambiente) y Programa vocacional (militar, teológico, deportivo, artístico y pedagógico). El liceo tiene una duración de 4 años, de los cuales 2 son obligatorios (grados 9 y 10), no siendo obligatorios los 2 años siguientes (grados 11 y 12). En Rumanía, de acuerdo con las disposiciones de la Constitución y la Ley de Educación, la enseñanza de todos los grados se lleva a cabo en rumano, como idioma oficial del Estado, obligatorio para todos los ciudadanos rumanos, independientemente de su nacionalidad. De acuerdo con estas disposiciones, los planes de estudios incluyen un número de horas necesario para garantizar la total asimilación del idioma rumano.

Sobre la base de las normas internacionales relativas a los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales, en Rumanía, de conformidad con la ley, los estudios y la formación también se imparten en los idiomas de las minorías nacionales. El sistema educativo rumano ofrece la posibilidad de que las universidades funcionen con estructuras multiculturales para promover la convivencia interétnica armoniosa y la integración a nivel nacional y europeo. En la educación universitaria estatal, pueden organizarse grupos, secciones, colegios y facultades con enseñanza en los idiomas de las minorías nacionales. En las unidades educativas impartidas en el idioma de las minorías nacionales, es obligatorio aprender terminología especializada en rumano.

La disposición constitucional para el estudio del idioma rumano en la educación en todos los grados, por parte de todos los ciudadanos del país, independientemente de su origen étnico,

nico (nacionalidad), es una necesidad legal y objetiva, que ofrece la posibilidad de adquirir el valor de la cultura, la civilización y las tradiciones del pueblo rumano y de ejercer los derechos ciudadanos previstos por la Constitución y las leyes del país para todos los ciudadanos de Rumanía.

En Rumanía, el estudio de lenguas modernas siempre se ha fomentado oficialmente a través del estudio institucionalizado. Y, en particular, el conocimiento de tantas lenguas como sea posible, en niveles de rendimiento avanzado ha representado un elemento de prestigio social, que puede explicarse principalmente por el carácter relativamente zonal del uso de la lengua rumana. Sin embargo, los sistemas de educación primaria y secundaria rumanos han introducido desde 1965 una amplia oferta de estudio de idiomas desde los 8 años (segundo grado de primaria) para el primer idioma y desde los 12 años para el segundo (sexto grado de primaria).

Todos los estudiantes de secundaria inferior (100%) en Rumanía aprenden al menos un idioma extranjero y el 95,2% de ellos aprenden dos o más idiomas, que se encuentran entre los porcentajes más altos de la Unión Europea, según un informe de Eurostat.

Desde la Cumbre de la Unión Europea de Maastricht en 1991 y el Tratado de Maastricht (1992), la diversidad cultural y lingüística se ha considerado un importante activo cultural europeo. Como consecuencia, la Unión Europea ha promovido el multilingüismo así como la adquisición de segundas y terceras lenguas. Esto significa que la Unión tiene como objetivo no solo estimular todos los idiomas que se hablan en sus Estados miembros, incluidos las lenguas minoritarias, sino también promover el aprendizaje de segundos y terceros idiomas. La UE tiene 24 lenguas oficiales y aproximadamente 60 lenguas indígenas regionales y minoritarias. En 2004, la UE adoptó en su política lingüística la ambición de que cada ciudadano de la Unión debería dominar su lengua materna más otras dos lenguas. La Plataforma para el Multilingüismo de la Sociedad Civil Europea (<https://ecspm.org/>) dice que “las políticas lingüísticas de la UE tienen como objetivo proteger la diversidad lingüística y promover el conocimiento de las lenguas, por razones de identidad cultural e integración social, pero también porque los ciudadanos multilingües están mejor situados para aprovechar las oportunidades educativas, profesionales y económicas creadas por una Europa integrada. El objetivo es una Europa en la que todo el mundo pueda hablar al menos otros dos idiomas además de su propia lengua materna”.

La Unión Europea apoya una serie de acciones y programas a favor del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, a través de los programas Sócrates y Leonardo da Vinci, la Comisión Europea invierte más de 30 millones de euros al año en proyectos prácticos que estimulan el entusiasmo de los estudiantes de idiomas y sus profesores. Estos incluyen intercambios escolares, ayudas para el aprendizaje de idiomas, cursos de formación para profesores e iniciativas para promover la visibilidad de los programas. También se invierte mucho en programas de movilidad como Erasmus, Juventud y acciones de hermanamiento entre ciudades. La Comisión Europea considera la movilidad como un factor clave para motivar a las personas a aprender sobre sus vecinos, así como sus idiomas. En Europa, casi todos los alumnos aprenden al menos una lengua extranjera como parte de la educación obligatoria.

El inglés es, con mucho, el idioma extranjero más estudiado en la UE, según el último informe de Eurostat sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros en la UE. El 97% de los alumnos aprendió inglés en educación secundaria inferior en 2015, seguido de francés, 34%, y alemán, 23% (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/wdn-20170223-1>).

El informe de Eurostat muestra que los alumnos rumanos brillan en el aprendizaje de idiomas extranjeros, ubicándose entre los cinco primeros en estudiar al menos dos idiomas extranjeros en las escuelas. En 2015, todos o casi todos los alumnos de secundaria inferior aprendieron al menos dos lenguas extranjeras en Luxemburgo (100%), Finlandia (98,4%), Italia (95,8%), Estonia (95,4%) y Rumanía (95,2%). Dentro de este contexto europeo más amplio, Rumanía apoya el estudio de idiomas extranjeros desde una edad temprana, tanto a través del estudio formal en las escuelas, actividades de educación no formal y programas de intercambio internacional. La tendencia del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras se manifiesta en la educación preescolar en Rumanía, siendo característica especialmente para escuelas y jardines de infancia en áreas urbanas, donde los padres solicitan cursos opcionales de lenguas extranjeras incluso antes del primer grado. Vista desde la perspectiva de la educación europea de lenguas, esta tendencia se sitúa en el contexto de la educación permanente y se deriva del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, un rasgo de la pedagogía contemporánea que trata la educación como una práctica de aprendizaje a lo largo de toda la vida, fomenta la adquisición de competencias lingüísticas a través de medios de la educación plurilingüe, recomendando el inicio temprano del aprendizaje de una lengua extranjera y la extensión del ciclo básico de aprendizaje más allá del nivel de la edad escolar y postescolar.

La posición oficial hacia el estudio de idiomas está fuertemente respaldada por el apoyo de las familias y a nivel individual. En la sociedad contemporánea, la enseñanza de idiomas y la formación, sobre esta base, de habilidades comunicativas (en lengua materna/segunda lengua/lenguas extranjeras) es una necesidad para todo individuo, independientemente de su edad, formación profesional o condición social. La capacidad de los ciudadanos para hablar, comunicarse y entenderse se considera hoy no sólo un medio de interacción humana, sino también de integración en la comunidad a nivel social, nacional, europeo e internacional, asegurando el entendimiento mutuo, la tolerancia y el respeto, y garantizando el derecho de las personas a la movilidad; favorece los intercambios entre los diferentes Estados y aumenta la posibilidad de libre circulación. El aprendizaje de lenguas extranjeras contribuye al conocimiento de otros pueblos y culturas; es una forma de combatir la xenofobia, el racismo y la intolerancia. Saber una lengua extranjera es importante para salir adelante en la vida porque el idioma es el medio más importante de comunicación y entendimiento con tus compañeros. Los jóvenes graduados pueden terminar la universidad con un buen conocimiento de idiomas internacionales, pero si no hay un interés personal en aprender más que ese, solo la información adquirida en la escuela no es suficiente. La sensación de competencia lingüística es bastante alta porque los requisitos del sistema son bajos. Aparte de la facultad en el campo (Facultad de Lenguas Extranjeras) y algunas facultades que imparten los cursos en inglés o francés, de hecho, el nivel de lengua extranjera es bajo en relación con los requisitos de los empleadores.

El impacto más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras está representado por las clases bilingües que ofrece un número importante de escuelas públicas, el estudio intensivo de lenguas extranjeras que ofrecen escuelas tanto públicas como privadas, las clases de idiomas que ofrecen los centros/institutos culturales en las principales ciudades en Rumanía (British Council Romania, Goethe Institut, Centre Culturel Français, Instituto Cervantes) y la sólida participación de estudiantes rumanos en programas de intercambio internacional.

### 1.3. Las actitudes de los padres y los estudiantes hacia las lenguas extranjeras, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el bilingüismo y la educación bilingüe

Si durante la época comunista las lenguas extranjeras representaban una “Cenicienta” del sistema educativo, hace tiempo que Cenicienta se ha convertido en una princesa mimada. Tanto los padres como los docentes se han dado cuenta del papel tan importante que tiene saber al menos un idioma extranjero en la formación del futuro de sus hijos. Los perfiles más demandados son aquellos en los que se estudian lenguas extranjeras de forma intensiva, con jornadas diarias y asignaturas impartidas en dicha lengua.

La actitud y el interés por el estudio de lenguas extranjeras entre los alumnos, profesores y padres rumanos parecen los adecuados, ya que es imposible, en un mundo tan globalizado como el que vivimos, no hablar al menos la lengua de otra nación, si no de varias. El monolingüismo se ha convertido en un tema obsoleto en Rumanía, con reminiscencias del siglo pasado, lo que representa un gran inconveniente para una persona anclada en las realidades de 2022. Por otro lado, el conocimiento de idiomas extranjeros no es ya señal de pertenecer a una clase social alta, como fue, por ejemplo, el aprendizaje del francés hace dos siglos como signo de una educación de calidad y de clase social. Hablar inglés (obligatorio) y un idioma más se ha convertido en una condición básica para poder ejercer una profesión a un nivel aceptable en el contexto del mundo actual. En estas condiciones, una de las principales preocupaciones de los padres a la hora de la formación escolar de sus hijos está relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es cierto que su tarea se ve muy facilitada por la realidad del mundo en que vivimos. En comparación con el estado de hace 30 o 40 años, el mundo tecnológico moderno hace que nuestro enfoque sea mucho más fácil: los niños escuchan inglés todos los días en la televisión, en las películas, escuchan canciones con letras en inglés. Se familiarizan así con los sonidos de la lengua, aprenden palabras de manera imperceptible, estando constantemente expuestos a una avalancha de anglicismos.

Entonces ¿por qué deberían los niños aprender idiomas extranjeros? El conocimiento de idiomas extranjeros es un argumento adicional para acceder a un buen trabajo, independientemente de la profesión. Si los idiomas extranjeros que se conocen son más raros, tanto mejor. Cuando la mayoría de una generación habla inglés, la combinación con otros idiomas le da al hablante una ventaja considerable. A la hora de elegir la segunda lengua extranjera que estudia el niño se suelen tener en cuenta las siguientes consideraciones: la tradición familiar (padres/abuelos/bisabuelos que hablan o han hablado esa lengua), la perspectiva más cercana o lejana de la emigración, en la que saber el idioma del país de destino es un factor que facilita la adaptación del niño, las perspectivas de carrera (tal vez una miniencuesta sobre las relaciones económicas con diferentes países y la elección del idioma de acuerdo con las perspectivas económicas futuras).

La edad del alumno es otro factor importante. A edades muy tempranas, un niño no puede hablar de un acercamiento formal. Sin embargo, el niño puede ser expuesto al idioma extranjero a través de canciones, poemas. Incluso si no entiende nada, su cerebro se acostumbra a los nuevos sonidos y con el tiempo marcará la diferencia entre la lengua materna y la extranjera. Pero el aprendizaje consciente vendrá mucho más tarde. Un niño que está constantemente expuesto a la lengua extranjera la aprenderá instintivamente, tal como lo hace con su lengua materna. Por lo tanto, nos parece inútil pagarle a un docente para que venga una vez a la semana a “tener clases” con el bebé de un año. Sin embargo, si la familia puede permitirse una niñera que se quede algunas horas al día con el pequeño

y le hable exclusivamente en lengua extranjera, a la larga el efecto estará garantizado. En el caso de las familias bilingües, la situación es diferente ya que los dos idiomas se asimilan simultáneamente. Desde el mismo punto de vista, el de la edad del niño, importa mucho elegir los métodos de enseñanza adecuados. En edad preescolar y escolar es muy adecuado que las clases de lenguas extranjeras se realicen en grupos reducidos y no individualmente, alumno-profesor. El pequeño grupo proporciona al niño las condiciones de socialización y aprendizaje a través del juego, métodos propios de esta edad. A medida que el niño crece y sus necesidades se van personalizando, se puede optar por clases particulares profesor-alumno.

La mayoría de los estudiantes se sienten atraídos instintivamente por el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a los métodos de enseñanza modernos, con énfasis en la interactividad. En el caso de niños con bajo interés, el papel del docente y de los padres es motivarlo constantemente. Los padres deben elegir un profesor con métodos de enseñanza modernos y actualizados, con paciencia y pasión para estimular su interés en aprender un idioma extranjero y crear oportunidades para que practiquen los conocimientos que han aprendido. Un viaje al extranjero es invaluable, tanto como una experiencia personal como una oportunidad para practicar. “Viajar amplía la mente”, como dicen los ingleses.

Al mismo tiempo, con todos los esfuerzos para brindar a sus hijos oportunidades justas y efectivas de aprender y practicar idiomas extranjeros, los padres deben mantener sus expectativas a un nivel razonable. Un niño que asiste al jardín de infancia donde tiene clases de inglés aunque sea a diario no hablará el idioma con fluidez al finalizar el grupo preescolar superior (a menos que lo hable en la familia). A esta corta edad, ni siquiera es ese el objetivo, sino “abrir los oídos” del niño, aumentar su interés, preparar el terreno para las actividades de aprendizaje que seguirán, hacer que ame ese idioma y tenga ganas de aprender más. La tarea de los padres es elegir correctamente la persona y el método por el cual su hijo se expone al idioma; un comienzo negativo debido a métodos mal elegidos o una actitud inadecuada del docente es difícil de corregir en el futuro.

El estudio de lenguas extranjeras desarrolla el pensamiento. El aprendizaje de una o más lenguas extranjeras desarrolla el pensamiento crítico y analítico, pero también la creatividad. Según los especialistas, el cerebro de los niños en edades tempranas tiene una serie de áreas activas para la asimilación del lenguaje, capacidad que va disminuyendo a medida que crecen. Es decir, los niños de entre 2 y 7 años reciben mucho mejor las lenguas extranjeras con las que entran en contacto que los niños mayores.

El estudio de lenguas extranjeras también mejora el rendimiento académico. Estudiar un idioma extranjero ayuda a obtener mejores resultados en los exámenes estándar de todas las materias, incluidas las Matemáticas y las demás ciencias exactas. Exponer a los niños a situaciones en las que practiquen hablar un idioma extranjero, seguido de fomentar la participación en conversaciones y actividades grupales, es una forma segura de éxito en la asimilación de ese idioma extranjero.

Aprender idiomas también nos abre la mente y nos hace más tolerantes. Aprender un idioma extranjero y presentarte a una nueva cultura y una cosmovisión diferente es la forma más efectiva de abrir la mente. La empatía y curiosidad que desarrollará el niño hacia otras culturas, otros hábitos y sus patrones de pensamiento, es otro gran beneficio que trae el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una vez que se da cuenta de las actitudes y especificidades de una cultura, está preparado para ser más tolerante y ver a los demás bajo una mejor luz.

Aprender idiomas también aumenta las posibilidades de empleo. Vivimos en un mundo cada vez más globalizado y las empresas tienden a expandir sus actividades en el extranjero y ponerse en

contacto con personas de todo el mundo. Entre dos candidatos con las mismas habilidades y experiencias similares, una persona que domine varios idiomas extranjeros tiene más posibilidades de conseguir el puesto.

También mejora la comprensión de la lengua materna. Los estudios confirman que aprender un idioma extranjero ayuda a los niños a comprender mejor las reglas para usar su lengua materna. Los padres que están preocupados de que el aprendizaje de un idioma extranjero pueda crear confusión en la mente del niño no deben preocuparse en absoluto, ya que los estudios han demostrado que el bilingüismo no causa trastornos de la comunicación.

Estos beneficios del aprendizaje de idiomas han hecho que muchas escuelas privadas incluyan en su oferta de estudio varias clases de lenguas extranjeras, siendo el inglés la más demandada.

Nuestra institución realizó una serie de entrevistas a padres de alumnos matriculados en nuestro colegio privado que ofrece clases bilingües y estudio intensivo de inglés, alemán y chino, preguntándoles sobre su experiencia como padres de alumnos involucrados en programas bilingües; algunas de las preguntas fueron: ¿Cree que ser bilingüe es algo bueno? ¿Por qué? ¿Ha notado que su hijo ha aumentado su nivel de idioma extranjero debido a que se le enseña en ese idioma extranjero? ¿Qué habilidades lingüísticas (hablar, escribir, gramática, comprensión auditiva) ha mejorado su hijo/su hijo? ¿Por qué matriculó a su hijo en una escuela donde algunas materias se imparten en un idioma extranjero/con un programa bilingüe? ¿Ha notado que su hijo ha mejorado su nivel de idioma extranjero debido a que se le enseña en ese idioma extranjero? Sus respuestas fueron sorprendentemente similares y convergentes en la misma idea general: el estudio bilingüe/intensivo de una o más lenguas extranjeras tiene ventajas obvias para sus hijos: adquirieron más confianza en el uso de las lenguas, su horizonte se amplía y tendrán más oportunidades en el mercado de trabajo.

#### 1.4. Reflexionando sobre las propias percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la educación bilingüe en Rumanía en un futuro próximo

Tras realizar una serie de entrevistas sobre la importancia del bilingüismo a alumnos, directores de centros educativos y docentes, retomando sus respuestas, se concluye que las clases bilingües son bien recibidas por los alumnos, ya que estimulan la motivación por el aprendizaje, la comunicación y la colaboración entre alumnos y entre docentes. Estos cursos abordan los problemas de manera práctica y, a menudo, utilizan métodos específicos de investigación (documentación, experimentos, etc.).

Los docentes y educadores tienen un papel clave que desempeñar en el aprendizaje temprano de idiomas. Son, además de los padres, las personas más importantes para el niño y tienen una influencia decisiva en la atmósfera del lugar de aprendizaje y del entorno del niño. Cuanto más cualificado esté el educador, más eficiente será la educación temprana. Además de la oferta de lenguas extranjeras, el profesor también requiere competencias especializadas: conocimiento del idioma, conocimiento cultural, habilidades didácticas y metodológicas. Y son importantes ciertos conocimientos y experiencias extraprofesionales, y estos son: el placer de comunicar; aptitud y deseo de comunicación intercultural; pensamiento crítico, enfoque en los problemas; competencia para conocer, elegir y utilizar las estrategias de aprendizaje más adecuadas; el aprendizaje permanente como principio rector para uno mismo y para todos los alumnos; desarrollar la apertura a nuevos enfoques de pensamiento y aprendizaje; la capacidad de colaborar de manera armoniosa y productiva con colegas e hijos;

mejora permanente de la propia competencia para utilizar la tecnología de los medios; percepción confiada y orientada del propio rol y tarea didáctica; el deseo permanente de colaborar con todos los participantes en el proceso de educación y formación. A menudo, los educadores y los profesores son las únicas personas a través de las cuales los niños entran en contacto con el idioma de destino/extranjero. El idioma que hablan es, por lo tanto, el modelo más importante por el cual se les enseña. El educador o profesor debe ser capaz de discutir en el idioma extranjero tan bien que todo el curso pueda realizarse en el idioma extranjero. El conocimiento de la lengua debe ser modelo desde el punto de vista fonético, rítmico y entonativo. El papel del maestro es guiar a los niños no solo en el nuevo idioma, sino también en esa nueva cultura. El papel de mediador de la cultura solo puede asumirse con conocimientos interculturales apropiados y conocimientos generales (por ejemplo, conocimientos de literatura infantil y otros). En este contexto, a la hora de diseñar la oferta de lenguas extranjeras para niños, las habilidades artísticas, musicales y pictóricas del docente o docentes cobran gran importancia. En el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras cobran especial importancia las competencias interpersonales del docente, es decir, su capacidad para lograr que exista una relación de compañerismo en las actividades de aprendizaje, el respeto mutuo y lograr un clima de confianza y aprendizaje sin miedo. El espíritu de equipo y el talento para tomar la iniciativa en un grupo, respectivamente para desencadenar tales iniciativas, actúan favorablemente en grupos de adultos (maestros y padres) y niños en la escuela.

La colaboración entre docentes implica intercambios, planificación y coordinación de actividades en conjunto, así como la realización de cursos o proyectos especializados. Dicho intercambio también debe realizarse a nivel de instituciones, es decir, entre maestros y educadores, respectivamente en la transición del jardín de infancia a la escuela primaria. Esto contribuiría a la construcción lógica del sujeto de la educación y a mantener los currículos en un nivel bajo.

Además de las competencias lingüísticas y disciplinares, se desarrollan una serie de otras competencias, como las interculturales y diversas competencias psicosociales y comunicativas que contribuyen al desarrollo personal y profesional de los niños y jóvenes de hoy, pero también a las necesidades de la sociedad en la que viven.

Existen políticas nacionales —armonizadas con las internacionales— para estimular el plurilingüismo, así como documentos específicos para regular la organización y el funcionamiento de la educación bilingüe/intensiva en nuestro país: el Reglamento Marco para la organización y el funcionamiento de las clases con impartición de una lengua moderna en régimen intensivo, respectivamente bilingüe en instituciones de educación preuniversitaria; acuerdos culturales entre Rumanía y países cuyas lenguas modernas se estudian en las escuelas de nuestro país; convenios de cooperación entre el MEN (Ministerio de Educación Nacional) e instituciones educativas gubernamentales/no gubernamentales de los respectivos países. La existencia de estos documentos es un factor positivo, porque un marco legal estable, coherente y transparente contribuye a la continuidad y estabilidad de este tipo de educación. Algunos de los acuerdos están siendo revisados para abordar mejor los cambios que se han producido a nivel del currículo en la educación.

Todos los profesores entrevistados coincidieron en que los cursos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se llevan a cabo en clases con estudios bilingües/intensivos de una lengua moderna, pero también fuera de estas clases, a través de cursos AICLE integrados opcionales, en círculos AICLE o actividades AICLE (posiblemente diseñadas como resultado de la participación en proyectos internacionales), y son bien recibidos por los estudiantes,



estimulan la motivación por el aprendizaje, la comunicación y la colaboración entre estudiantes y entre profesores.

Sin embargo, todos destacaron los factores del contexto que influyen en el éxito de las actividades que involucran la metodología AICLE: regulaciones legales claras, coherentes y transparentes; asignación de los recursos financieros necesarios (implícitamente y en el tiempo); la existencia y participación de docentes que dominan disciplinas no lingüísticas, lenguas modernas y metodología específica AICLE (acumulativo); flexibilizar la formación inicial y en servicio de los docentes, en el sentido de fomentar las especializaciones múltiples (especialización de docentes en varias disciplinas); innovación metodológica en los programas de formación continua, especialmente en disciplinas no lingüísticas; buena comunicación y colaboración entre docentes (incluyendo el establecimiento de una cultura profesional activa en cuanto a la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa a nivel escolar); intercambios de experiencia y trabajo en red, a nivel nacional e internacional.

En Iasi, una ciudad universitaria de 300.000 habitantes donde nuestra institución realizó entrevistas a docentes, directores de centros educativos y padres, la mayoría dijo que quería seguir apoyando las actividades AICLE porque, a medio y largo plazo, los resultados son visibles y positivos. La participación en proyectos internacionales que generan cursos/actividades AICLE a menudo ha despertado una emulación entre los participantes: alumnos y profesores. La implementación de métodos alternativos de enseñanza tuvo un impacto formativo para los estudiantes: promoviendo un aprendizaje/enseñanza personalizado y flexible, estimulando el entusiasmo por el estudio en un ambiente colaborativo, pero también tomando la iniciativa en el proceso de aprendizaje, aumentando la confianza y la autoestima. También se constató un aumento del interés de los estudiantes por aprender las materias abordadas de una manera nueva, atractiva, integradora y enfocada a adquirir habilidades cognitivas superiores y conocimientos relevantes, aplicables en la vida real.

Además, dentro de los proyectos internacionales, los estudiantes pudieron comunicarse con estudiantes de otros países, pudieron autoevaluar su nivel de conocimiento, pudieron hacer comparaciones con los otros sistemas educativos, pudieron moldear mejor su propia identidad académica y cultural, y practicaron y perfeccionaron sus habilidades lingüísticas, las disciplinares, pero también sus habilidades digitales. La satisfacción de los estudiantes de ver que problemas de la vida real se trataban en entornos académicos ha influido positivamente en la motivación para participar en tales actividades. La alegría de los alumnos por trabajar potenció la de los profesores.

Los docentes valoraron el papel de estas actividades en el camino profesional y personal: la formación lingüística lograda a través de la comunicación en una lengua moderna, la actualización metodológica lograda a través de la (auto)formación en el campo AICLE, el final de ciertas rutinas docentes, la diversificación de las actividades, la comunicación y la colaboración más intensa con otros docentes a nivel local, nacional o internacional, la creación de redes y la práctica de habilidades digitales. A nivel de las comunidades educativas, los cursos que utilizan la metodología AICLE tuvieron un impacto positivo en el prestigio de la escuela y en la competitividad de los involucrados en tales actividades.

## 1.5. Algunos consejos basados en la experiencia rumana

Algunas investigaciones recientes han demostrado que un cerebro bilingüe está más desarrollado en el área que contiene las funciones ejecutivas. Esto sugiere que las personas bilingües son buenas

resolviendo problemas, trabajando con la elección de soluciones y tareas que ocurren en la vida cotidiana, pero también eliminando lo que es irrelevante.

Es bueno saber que en el cerebro de las personas bilingües las cosas funcionan de manera diferente que en el cerebro de los que hablan un solo idioma. Así, las ventajas de un niño políglota son múltiples, visibles, medibles y, además, científicamente comprobadas. Por un lado, el cerebro bilingüe es creativo, capaz de cambiar rápidamente de perspectiva y encontrar soluciones creativas a cualquier situación. Además, un niño, un adolescente o un adulto que habla al menos un idioma extranjero obviamente tiene una mayor confianza en sí mismo, sin mencionar las oportunidades a las que puede acceder para encontrar trabajos adecuados, establecer relaciones en cualquier rincón del mundo, hacer viajes, etc. Después de todo, la libertad que te da un idioma extranjero viene con la libertad de elección.

La edad ideal para comenzar a aprender un idioma extranjero es de 4 a 5 años. Porque ahora el cerebro absorbe la información más fácilmente y sin esfuerzo. Todo se percibe como un juego. Por ello, todos los cursos para niños de hasta 9-10 años deben basarse en el juego, como forma de aprendizaje. El juego es el lenguaje natural, más cercano a ellos. A la edad de aproximadamente 9 años, la motivación de los niños es extrínseca. Aprenden a complacer a su maestro, a alegrar a los padres, a ver el orgullo en los ojos de los abuelos. Aprenden, construyen “bagaje de conocimiento” porque son orientados en ese sentido.

No necesariamente aprenden porque se dan cuenta de la importancia de lo que han aprendido en todo lo que van a ser en el futuro. A partir de los 10 años, los niños tienen una mentalidad mucho más lógica y estructurada. Pueden pensar y necesitan reglas, información cada vez más organizada. Necesitan comprender el por qué detrás de la gramática y algunas de las formulaciones del idioma extranjero. Ahora la motivación se vuelve intrínseca. Hay un propósito propio por el cual hacen las cosas, por el cual aprenden, almacenan, construyen y relacionan. Es el momento más importante, cuando podemos hablar con nuestros hijos sobre la importancia de muchas cosas en su crianza. Los estudiantes de secundaria ven la necesidad de fortalecer el inglés también a través del prisma de la socialización, la pertenencia a grupos, la creación de redes y el impacto en su vida adulta, que ya están comenzando a moldear. Son conscientes de que ciertas certificaciones, ya sea que hablemos de Cambridge o ILETS, pueden marcar la diferencia en su currículum, en la admisión a una universidad.

Pero es bueno saber que no hay límites de edad en cuanto al aprendizaje de idiomas. Con la edad, nuestros intereses (y cerebros) cambian, al igual que las herramientas en las que podemos confiar para aprender. Pero en todo momento, tenemos los recursos para tener éxito, incluso si se llaman Baby Shark, Harry Potter o Oxford Learner’s Dictionary. Así es como se ven los últimos estudios sobre el cerebro de los taxistas de Londres (que tienen que memorizar cada calle de la ciudad): el aprendizaje no tiene en cuenta la edad.

La gran demanda de expertos en idiomas en el mercado laboral rumano, así como la mayor movilidad de la mano de obra después de 1989, produjeron cambios significativos en la calidad de la oferta lingüística en el mercado educativo rumano. La escasez crónica de fondos para la educación rumana ha llevado a una importante migración de profesores de idiomas de la educación a otros trabajos, generalmente del entorno empresarial, dejando una brecha bastante grande de personal cualificado, una brecha que se siente especialmente en áreas rurales o urbanas menos desarrolladas.

Una visión general de la oferta institucional de aprendizaje de idiomas en Rumanía destaca las siguientes posibilidades: en la educación preescolar privada y estatal (jardines de infancia), donde los

padres pagan los cursos de idiomas; en la educación pública; en la educación bilingüe, aprendizaje intensivo de idiomas; en educación secundaria privada (el número de escuelas secundarias privadas ha aumentado significativamente en los últimos años, escuelas privadas establecidas por empresas, organizaciones, embajadas e institutos culturales extranjeros, escuelas privadas de idiomas).

En cuanto al número de estas escuelas, es muy difícil formarse una imagen por la falta de estudios al respecto, pero, teniendo en cuenta las ofertas de cursos que aparecen con frecuencia en los distintos canales publicitarios, se puede suponer que es muy grande. Además, uno de los métodos preferidos para aprender o consolidar el conocimiento de idiomas en el mercado rumano sigue siendo el sistema 1/1, es decir, el que tiene un profesor privado.

Somos ciudadanos de una sociedad donde las lenguas extranjeras están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida (escuela, tecnologías, medios de comunicación, negocios, turismo, política, etcétera). Algunas empresas requieren conocimientos del idioma inglés para las entrevistas porque tienen sucursales en otros países, obtener una beca a menudo implica una carta de presentación en un idioma internacional, el idioma por defecto del teléfono generalmente es el inglés. Aunque existen todo tipo de aplicaciones que pueden traducir instantáneamente lo que queramos, la capacidad de comunicarse en un idioma extranjero es una gran ventaja en una sociedad abierta, donde el inglés es omnipresente. Esta es también la razón por la que a los niños se les enseña desde una edad temprana a comunicarse en idiomas distintos a sus lenguas maternas.

La forma de enseñar y estudiar el inglés ha conocido diversas orientaciones a lo largo del tiempo. Estos enfoques se han visto influidos por el contexto histórico, social y cultural. Tradicionalmente (siglo XVIII), el aprendizaje se basaba en amplias explicaciones proporcionadas por el docente, en cuanto a la estructura del idioma y las reglas gramaticales por las que funciona. El enfoque más novedoso, frecuentemente usado hoy en día en las aulas, es el llamado “método comunicativo”. Ya no insiste en las reglas de la gramática, en la pronunciación correcta, en las traducciones, sino en las funciones del lenguaje, en lo que el estudiante es capaz de hacer, utilizando el lenguaje.

El estudio de una lengua extranjera se encuentra entre las ocho competencias clave propuestas por el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa como objetivo estratégico para el aprendizaje permanente. Aprender un idioma extranjero significa tener las siguientes habilidades: transmitir oralmente y por escrito varios mensajes en diferentes situaciones, iniciar y mantener conversaciones sobre un tema determinado, leer un texto y comprender su mensaje, producir textos escritos en diferentes fórmulas (ensayos, notas, artículos, etc.). Los planes de estudio establecen ciertos objetivos, métodos, contenidos para orientar al docente, pero la decisión sobre los libros de texto, el ritmo y el tiempo de trabajo le corresponde al docente. Para él es importante adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades, intereses y preferencias de los estudiantes para atraerlos en un enfoque pedagógico difícil, que requiere tiempo, energía, esfuerzo y, a veces, sacrificios. Si los estudiantes no se identifican en absoluto con lo que están estudiando, el enfoque del profesor será difícil e ineficaz. Sin embargo, si los contenidos que estudian y los métodos que utilizan son apropiados para la edad de los niños y áreas de interés, entonces el proceso de aprendizaje también se llevará a cabo de manera diferente.

Las investigaciones sugieren que las personas que hablan uno o más idiomas extranjeros son más efectivas para resolver problemas y son más creativas y empáticas. La resolución de problemas, la creatividad y la empatía son habilidades no técnicas invaluable que cualquier empleador apreciaría en un candidato. También se argumenta que las personas bilingües y multilingües están más dis-

puestas a aceptar las opiniones de los demás y establecer vínculos de persona a persona con mayor facilidad, que también son excelentes habilidades, especialmente en áreas como la atención al cliente y las relaciones comerciales. Los idiomas pueden crear puentes entre las personas, brindándoles acceso a otros países y culturas y permitiéndoles entenderse mejor. El conocimiento de idiomas extranjeros juega un papel vital en el aumento de la empleabilidad y la movilidad.

Por lo tanto, el aprendizaje de idiomas debe entenderse más que simplemente como parte del proceso educativo. Es una base para mejorar la perspectiva de aprendizaje a nivel profesional y cultural. Un Estado que quiera ser competitivo y eficiente a nivel europeo y global debe tratar el tema del aprendizaje de idiomas como una prioridad del sistema educativo nacional. Además, el estudio de lenguas extranjeras es uno de los principales factores necesarios para garantizar la calidad de la enseñanza de idiomas.

En Rumanía, el estudio de lenguas extranjeras siempre se ha fomentado oficialmente y, en particular, el conocimiento de tantas lenguas como sea posible, en niveles avanzados, ha representado un elemento de prestigio social.

## **2. Lituania**

### **2.1. Descripción sociolingüística de Lituania desde un punto de vista geográfico y social: lengua oficial, lenguas que se hablan y lenguas minoritarias**

Desde la recuperación de la independencia, la población de Lituania ha disminuido en prácticamente un millón de habitantes desde los 3,7 millones en 1990 hasta 2,8 millones en 2021. La población está disminuyendo catastróficamente debido al crecimiento demográfico negativo y la emigración. Las tasas de natalidad que descienden rápidamente y las tasas de mortalidad que aumentan lentamente no garantizan un cambio generacional natural, por lo que la población disminuye. Una tasa de natalidad baja es característica de las sociedades educadas, cuando una gran parte de la vida está ocupada por la adquisición de la educación, las aspiraciones profesionales posteriores y los desafíos relacionados. Además, Lituania, que en el pasado era un Estado agrario, se reorientó hacia el sector de servicios, y los sectores relacionados con TI y alta tecnología están creciendo rápidamente. Las tendencias naturales negativas se ven reforzadas por la emigración, que ha ido en constante crecimiento durante el período de la Independencia. Las principales razones de la emigración son comunes a todos los países postsoviéticos de Europa del Este (aunque Lituania es el centro geográfico de Europa, pero históricamente, y al examinar el mapa político, sigue siendo solo un país de Europa del Este): la búsqueda de bienestar económico ha afectado no solo a la mano de obra, sino también a la élite cultural llevando a la “fuga de cerebros”. La población comenzó a crecer ligeramente en 2020 y esto se debió a la inmigración de otros países.

Hay 154 nacionalidades viviendo en Lituania. Sabiendo que la característica más importante de una nación es el idioma, no sería extraño que Lituania tuviera más de un idioma estatal, pero según la ley sobre el idioma estatal de la República de Lituania, la lengua oficial de la República de Lituania es el lituano, y las leyes de Lituania y otros actos jurídicos se adoptan y publican en el idioma estatal, así como todas las instituciones, empresas y organizaciones que operan en la República de

Lituania gestionan su correspondencia, contabilidad, informes, documentos financieros y técnicos en el idioma del estado.

Actualmente, el 85,5% de los residentes permanentes son lituanos. Del 14,5% de extranjeros, la mayor parte son polacos (5,7%), rusos (4,5%), bielorrusos (1,9%) y ucranianos (1,4%). Esto se explica por la proximidad geográfica y el legado de políticas soviéticas que buscaba promover la diversidad nacional en las repúblicas pertenecientes a la Unión Soviética. Tras el comienzo del conflicto militar en Ucrania, cuando, debido a la agresión rusa, un gran número de residentes pacíficos tuvieron que abandonar sus hogares y buscar refugio seguro en países europeos, el número de ucranianos en Lituania se duplicó con creces. Debido a la destrucción de sus hogares y las amenazas a sus vidas, una parte significativa de los recién llegados planea quedarse en Lituania por más tiempo. Es importante señalar que la mayoría de los refugiados son mujeres y niños que se integran en las escuelas lituanas. Es poco probable que estos niños aprendan lituano lo suficientemente rápido, por lo que su educación se convierte en un desafío para los docentes. Algunos de los estudiantes hablan solo ucraniano, algunos hablan ruso y solo un pequeño número de estudiantes habla inglés a un nivel tal que podrían entender lo que se enseña en la clase si esta se enseñara en inglés. La situación resultante solo muestra cuán relevante es la educación bilingüe y cuán necesaria en las instituciones educativas a varios niveles. También se nota un aumento en el número de personas de nacionalidad bielorrusa, principalmente personas con cualificaciones más altas, por ejemplo, algunas empresas de TI están trasladando sus actividades a la capital, Vilna, u a otras grandes ciudades.

Las grandes ciudades de Lituania se caracterizan especialmente por la diversidad étnica (54,43% de lituanos en Vilna, 77,86% en Kaunas, 70,87% en Klaipėda). El menor número de lituanos censados se encuentra en el este y sureste de Lituania, donde vive la mayoría de los residentes rusos y polacos. En estas regiones, la vida cultural nacional es activa, se realizan festivales y conciertos en lenguas minoritarias, y también están representados en el Parlamento por partidos políticos que defienden sus intereses y luchan por la libertad lingüística, es decir, que haya señales en las calles en polaco, y que los graduados hagan las oposiciones en el idioma preferido.

Desde que Lituania entró como miembro de la Unión Europea en 2004 sigue una de las posiciones más importantes de la Unión, es decir, la promoción de la diversidad lingüística y cultural. Los idiomas unen a las personas, se abren a otros países y sus culturas, y fortalecen el entendimiento mutuo entre culturas. El conocimiento de idiomas extranjeros también es vital para aumentar la empleabilidad, la movilidad y la competitividad y es una de las competencias generales requeridas para un ciudadano de la sociedad global del conocimiento del siglo XXI. La promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística se identificaron como una de las direcciones estratégicas más importantes, según la política lingüística de la Unión Europea de 2002. Un buen dominio de la lengua materna y de dos lenguas extranjeras es el objetivo de Barcelona.

Según la investigación llevado a cabo como parte de la búsqueda de datos estadísticos de la Unión Europea (Eurostat) realizada en 2016, Lituania era uno de los principales países de la UE en términos de conocimiento de idiomas extranjeros: más del 95% de los residentes lituanos dijeron que sabían al menos una o más lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2016). Según el censo general de población y vivienda de la República de Lituania, el 41,6% sabía un idioma extranjero, el 29,0% sabía dos lenguas, el 6,6% tres, el 1,3% decía conocer cuatro o más lenguas. Más concretamente, el 63,0% de la población hablaba ruso, seguido del inglés (30,4%) y alemán (8,3%). Sin

embargo, es importante señalar que dicho conocimiento del idioma ruso está más relacionado con la población de las generaciones mayores que aún vivían en la Unión Soviética, donde el ruso era el idioma principal. El conocimiento del inglés se percibe mejor en las generaciones más jóvenes, y se ha convertido en la primera lengua extranjera en las escuelas. También es importante mencionar que la información referente a los vecinos europeos y al mundo se transmite en inglés, ya que la forma de vida de Lituania es similar a la de los países del mundo occidental, donde el inglés es dominante. El comercio internacional también requiere un alto nivel de inglés, aunque antes del conflicto militar en Ucrania, una parte significativa del comercio era con países de habla rusa, pero en un futuro cercano esto parece una posibilidad poco probable. No debemos olvidarnos del francés, que, según diversas fuentes, es la segunda lengua más hablada en Europa. Las organizaciones francófonas operan en Lituania y también hay escuelas que enseñan en francés y de acuerdo con el sistema educativo francés. Cada vez surgen más consideraciones sobre si Lituania, junto con los países bálticos, no debería clasificarse como del norte de Europa. El comercio y las relaciones sociales también propician la popularidad de los idiomas de los países escandinavos en Lituania, especialmente el noruego, que también se puede estudiar en las universidades de las grandes ciudades. Esta tendencia también está relacionada con el hecho de que los países escandinavos fueron y siguen siendo uno de los destinos de la emigración desde Lituania.

En resumen, se puede decir que, si bien Lituania es un Estado uniétnico, donde más del 85% de la población es de nacionalidad lituana, siendo uno de los países más pequeños de Europa, promueve la diversidad lingüística. El altísimo número de personas con estudios en el país y la aspiración de integrarse en el mercado económico y cultural de la Unión Europea, de Europa y del mundo en su conjunto obligan a buscar el conocimiento de lenguas extranjeras. Una economía en crecimiento con inmigrantes que regresan o llegan se convierte en una razón adicional para estar abiertos a la diversidad lingüística y cultural.

## 2.2. Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas

Los lituanos tienen altos niveles de estudio. Casi la totalidad de la población de entre 15 y 39 años ha completado la educación básica. A la restauración de la independencia del país en 1991 le siguió una revisión importante de las prácticas educativas. El sistema de educación primaria, secundaria y superior se desarrolló entre las dos guerras mundiales y los soviéticos lo ampliaron aún más a la educación de adultos. Se evaluó y se reemplazó la filosofía soviética de educación altamente politizada. La Lituania independiente ya no se adhiere a la filosofía de la “escuela soviética”. Ahora se centra en una ideología basada en la historia y la cultura lituanas.

La educación hasta los 16 años es obligatoria y gratuita en todos los niveles, como resultado de la Constitución de 1992. Hay más de 2.000 escuelas en estos niveles. Preescolar también está disponible si los padres desean matricular a sus hijos. Los centros educativos pueden ser estatales o privados. La educación se divide en:

- pradinė mokykla (escuela primaria),
- progimnazija (pregimnasio) o pagrindinė mokykla (escuela básica —secundaria inferior—),
- gimnazija (gimnasio).

El sistema de educación general tiene una duración de 12 años y consta de las siguientes etapas:

- educación primaria (pradinis ugdymas), 4 años;
- educación básica (secundaria inferior/pagrindinis ugdymas), 6 años;
- educación secundaria superior (vidurinis ugdymas), 2 años.

### *2.2.1. La educación primaria, secundaria básica y secundaria superior en Lituania*

#### **EDUCACIÓN PRIMARIA (1-4 GRADOS)**

La educación primaria es obligatoria. Dura 4 años, desde los 7 hasta los 11 (en casos excepcionales de los 6 a los 10). El propósito del programa de educación primaria es el desarrollo de un niño saludable, activo y creativo que adquiera habilidades elementales de alfabetización, sociales, de información y cognitivas, que son necesarias para pasar a la educación básica (secundaria inferior).

El programa consta de las siguientes materias: educación moral (religión o ética), idiomas (lengua materna y primera lengua extranjera), matemáticas, percepción del mundo, artes (dibujo, música, danza) y educación física. Las escuelas también pueden optar por ofrecer planes de estudio no tradicionales basados en Montessori, Waldorf, Suzuki.

La evaluación de los alumnos puede adoptar cualquier forma, según el profesor, como apuntes, reseñas y descripciones. Sin embargo, no se otorgan calificaciones en esta etapa.

#### **EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA (SECUNDARIA INFERIOR) (GRADOS 5-10)**

La educación secundaria básica (secundaria inferior) es obligatoria y tiene una duración de 6 años (edades 10/11 a 16/17). El propósito del programa de educación básica es proporcionar a un individuo los elementos básicos de madurez moral, sociocultural y cívica, la alfabetización general y los elementos básicos de la alfabetización tecnológica, para cultivar la conciencia nacional, fomentar la intención y la capacidad de tomar decisiones y elecciones y para seguir aprendiendo.

Desde el grado 9 (grado I en el gimnasio), los estudiantes pueden elegir asignaturas o módulos de asignaturas según sus habilidades e intereses. La segunda lengua extranjera es obligatoria desde el 6.º curso, pero también se puede empezar a aprender en el 5.º curso.

La educación básica (secundaria inferior) la ofrecen escuelas básicas, los preginmasios, las escuelas especiales, etc.

El programa consta de las siguientes materias: educación moral (religión o ética), idiomas (lengua materna, primera y segunda lengua extranjera), matemáticas, ciencias naturales (química, física, biología), educación social (historia, geografía, educación civil, economía y empresa, etc.), artes (dibujo, música, danza, teatro y artes modernas), tecnologías de la información, tecnologías, educación física. Algunas materias podrían estudiarse a un nivel más intensivo.

En esta etapa, la evaluación se basa en criterios. Se utiliza un sistema de calificación de 1 a 10, con 10 como la calificación más alta y 4 como la calificación de aprobado más baja.

La educación básica (secundaria inferior) también se puede adquirir en los centros de formación profesional. Los programas que ofrecen estos centros combinan la formación básica (secundaria inferior) y la formación profesional. La duración de dichos programas es de 3 años.

**EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (GRADOS III-IV EN EL GIMNASIO)**

La educación secundaria está disponible para todas las personas que hayan completado con éxito la educación básica (secundaria inferior). Tiene una duración de 2 años (edades 17/18 a 18/19). El propósito de la educación secundaria es ayudar a una persona en la adquisición de la alfabetización general académica, sociocultural y tecnológica, y la madurez moral, nacional y cívica. La educación secundaria superior se ofrece en gimnasios, escuelas especiales, etc.

El núcleo del programa consta de las siguientes materias: educación moral (religión o ética), idiomas (lengua materna y lenguas extranjeras), matemáticas, educación social (historia, geografía o un curso integrado de ciencias sociales), ciencias naturales (biología, física, química o un curso integrado de ciencias naturales), artes (dibujo, música, danza, teatro o artes modernas), tecnologías de la información, tecnologías y educación física. La elección de materias para cada alumno se basa en la individualidad y la diferenciación.

Una vez que los alumnos completan el plan de estudios de educación secundaria, deben realizar exámenes finales que son de dos tipos: a nivel estatal y a nivel de centro. Todos los alumnos deben realizar un examen obligatorio de lengua lituana, que consta de dos partes, y un examen optativo.

*2.2.2. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas en Lituania*

La enseñanza y el aprendizaje integrados de contenidos y lenguas (AICLE) se ha aplicado con éxito tanto en Europa como en otros países del mundo durante varias décadas. Esta metodología toma muchas formas y patrones, determinados por la composición lingüística y étnica de cada país o región. En Lituania, AICLE como metodología de educación bilingüe, según la cual se enseña tanto el contenido de las asignaturas como la lengua extranjera, comenzó a aplicarse en 2002 por iniciativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.

En 2003, el Parlamento de la República de Lituania confirmó la resolución de la Estrategia Nacional de Educación 2003-2012. Uno de los principales objetivos fue fortalecer la enseñanza de lenguas extranjeras orientada a que los estudiantes pudieran comunicarse en dos lenguas extranjeras. Las buenas habilidades de 2-3 idiomas extranjeros se convirtieron en una parte natural de la educación superior. El inicio del proyecto de educación bilingüe está fechado en 2000-2001 y el objetivo principal del mismo era mejorar las competencias en lengua extranjera (inglés, francés, alemán). En un primer momento había 35 escuelas en el proyecto. Más tarde hubo más proyectos internacionales que crearon material valioso y contribuyeron a la evolución de este tipo de clases. Con base en sus resultados, la experiencia de los centros educativos que imparten las materias en una lengua extranjera, y las recomendaciones de expertos internacionales, se consolidó el proyecto de “Directrices para la Enseñanza Integrada de Materias y Lenguas Extranjeras” y se formaron a más de 200 profesores en cómo enseñar asignaturas de contenido en el idioma elegido (inglés, francés, alemán).

El análisis realizado en 2017-2018 de los datos de evaluación externa y autoevaluación de la calidad de las actividades escolares confirma los beneficios de la enseñanza integrada: la calidad de estas clases es mucho mejor en comparación con las clases regulares, y a los estudiantes les gustan más esas clases. Sin embargo, menos de la mitad de las escuelas de educación general lituanas que han presentado cuestionarios de autoevaluación y progreso aplican AICLE.



En Lituania, AICLE se puede aplicar en el nivel de educación primaria, secundaria o en la preparatoria. En 2019 el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes de la República de Lituania aprobó la orden de los planes educativos generales para los años escolares 2019-2020 y 2020-2021, donde se mencionaba que los centros educativos pueden tomar la decisión de usar el método AICLE siempre que sigan el currículum oficial y un plan a largo plazo, preparado por los profesores de asignaturas de contenido y los profesores de lenguas extranjeras. Las clases las puede enseñar el profesor de asignaturas de contenido, el profesor de lengua extranjera o los profesores de las asignaturas de contenido y de lengua extranjera juntos. Además, AICLE puede implementarse en las clases de asignaturas de contenido o en las clases de lenguas extranjeras, o como un módulo independiente de una asignatura independiente (clases dedicadas a las necesidades educativas y el apoyo al aprendizaje).

Al impartir una materia en una lengua extranjera, el objetivo de los centros educativos es desarrollar competencias generales, especialmente competencias críticas y de pensamiento creativo, analizando fuentes auténticas, así como conocimientos culturales y comunicativos, cívicosociales y otras competencias; educar a los sujetos en competencias de análisis de fuentes y/o ejecución de actividades de investigación en lenguas extranjeras y en la lengua materna, así como desarrollar lenguas extranjeras y competencias comunicativas en lenguas de los sujetos, para desarrollar el multilingüismo personal.

### 2.3. Las actitudes de los padres y los estudiantes hacia las lenguas extranjeras, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el bilingüismo y la educación bilingüe

Hay varias razones por las que los padres eligen enviar a sus hijos a un centro educativo que enseña bilingüismo total o parcial. Cabe señalar que la mayoría de los padres consultados durante la investigación realizada para el proyecto BiMo eligieron centros donde el segundo idioma es el inglés, aunque en Lituania los hijos de representantes de minorías nacionales tienen la oportunidad de asistir a un centro especializado en un idioma, como el ruso o el polaco. En casos más raros, la opción es el bilingüismo en francés o alemán, donde se enseñan otras lenguas como asignaturas. Por lo tanto, se debe enfatizar que los padres generalmente hablan del inglés en el contexto del bilingüismo.

La primera razón para elegir la educación bilingüe son las habilidades y destrezas que los alumnos tienen en la lengua. Los padres a menudo conocen las habilidades y preferencias de sus hijos incluso mejor que los docentes, por lo que eligen el método de enseñanza y aprendizaje que mejor se adapta a las preferencias de sus hijos y que fortalece las habilidades que ya tienen, en lugar de tratar de dedicar energía a las áreas de la ciencia para las que el niño no está dotado. Según un padre lituano sobre su hija:

*(...) quería probar algo nuevo, era un desafío. También confíé en los talentos de la chica. {Padre lituano}*

La segunda razón es que, mirando al futuro, y con Lituania como miembro de la UE, la oportunidad de estudiar en el extranjero es extremadamente atractiva, porque todavía existe la creencia en el país de que un título universitario obtenido en países occidentales tendrá más “peso” a la hora de buscar trabajo, o por lo general ampliará las oportunidades de búsqueda de empleo:

*Creo que esto es bueno puramente en términos de aprendizaje, estudios y perspectivas laborales futuras. Bueno, yo diría que estudiar en el extranjero era algo que ella deseaba, específicamente si hablamos de Augustė. También, para futuras oportunidades laborales. Por eso creo que ser bilingüe es ventajoso. (Madre lituana)*

Estudiar en el extranjero requiere habilidades lingüísticas suficientemente buenas que quizás un centro educativo de perfil ordinario no pueda proporcionar y se necesitaría tiempo y esfuerzo adicionales para lograrlo fuera del centro educativo.

Dado que la práctica del bilingüismo no es tan común en el sistema educativo lituano, los padres aún lo ven como “enseñar de manera diferente” en un contexto positivo, por lo que esta puede ser la tercera razón. A las familias les impresiona que sus hijos vayan a estudiar de acuerdo a un programa exclusivo, que le permitirá tener una educación “diferente”, que a su juicio es superior a la habitual, porque al adquirir los conocimientos de forma natural en el proceso de aprendizaje, los estudiantes ganarán el dominio en una lengua que lo habla y lo entiende una élite culta en todo el mundo. Algunos padres creen que conocer el idioma es también una forma de conocer la cultura, después de todo, la lengua es la principal característica de una nación. El mundo de habla inglesa dicta las modas culturales, de comportamiento y musicales, incluso el cambio de las tradiciones navideñas o la llegada de otras nuevas como, por ejemplo, Halloween que reemplaza a la festividad local Užgavėnės. Los padres creen que conocer el idioma facilita todos los procesos, ya que el flujo de información que llega a los niños viene mayoritariamente en inglés.

En la mayoría de los casos los padres no tienen un conocimiento profundo de la educación bilingüe y las diferencias con la educación ordinaria en el idioma estatal, por lo que confían en lo que hacen los docentes, creen en su profesionalidad y competencia para transmitir conocimientos a un nivel suficientemente alto de inglés. Esta confianza de los padres se puede explicar por el hecho de que prácticamente no hay quejas sobre la motivación y la participación de los estudiantes no solo en hacer la tarea, sino también en actividades adicionales por proyectos, durante las cuales nuevamente usan el inglés para recopilar información y presentarla en varias formas tanto hablada como escrita. Los padres que hablan inglés notan que la habilidad de sus hijos para usar el idioma inglés mejora, especialmente la comprensión y la expresión oral, porque la expresión de pensamientos se vuelve más versátil, lo que supone que esta educación cumple su propósito:

*Si hablamos de las clases en nuestro centro, estas amplían el vocabulario del niño. Como resultado, su expresión oral ha mejorado más, creo. El niño puede hablar con más valentía y sobre una variedad de temas. Y creo que las habilidades de comprensión oral han mejorado porque sé que los profesores les muestran muchos vídeos y otros materiales con la ayuda de vídeos. (Padre lituano)*

Los padres no creen que estudiar en un programa bilingüe pueda tener un impacto negativo en las calificaciones. Por el contrario, en las clases donde se enseña un idioma extranjero, los estudiantes están más motivados y listos para superar las dificultades:

*Ciertamente, no creo que mis hijos obtengan calificaciones más altas, sus calificaciones ya son muy buenas, así que no puedo ni comentar sobre esto. Creo que todo es excelente. Incluso si algo se enseña en un idioma extranjero, no afecta a los resultados. (Padre lituano)*

Al menos en parte, se puede decir que lo único que saben los padres sobre la educación bilingüe es que llevan a sus hijos a un centro educativo donde las clases se imparten en un idioma extranjero.

Aunque la educación bilingüe tiene muchas ventajas, no se puede pasar por alto las dificultades. Los estudiantes que están motivados generalmente aspiran a resultados de aprendizaje extremadamente altos, y pueden estresarse mucho cuando los exámenes están cerca. Además, examinarse en un idioma extranjero no siempre es adecuado para expresarse con claridad, lo que puede causar estrés adicional. Hablar en público en general es a menudo un desafío para los estudiantes, y expresar pensamientos en un idioma extranjero lo aumenta. Algunos padres también piensan que no todos los estudiantes deberían matricularse en programas bilingües, ya que para algunos estudiantes puede ser demasiado difícil debido a sus capacidades personales, es decir, algunos estudiantes pueden estar dotados para estudiar ciencias, pero no idiomas, o en general sus habilidades de aprendizaje pueden ser bajas, por lo que el desafío adicional de aprender en un idioma que no sea su lengua materna puede conducir a una caída en la motivación. Por lo tanto, no se puede decir que aprender en un idioma extranjero sea solo un placer, pero este trabajo con todas sus dificultades y desafíos merece el resultado esperado.

Dado que la encuesta a los estudiantes se realizó solo cuantitativamente y no hubo un método de entrevista que permitiera revelar la experiencia personal en profundidad, solo podemos sacar conclusiones de los datos estadísticos.

La actitud general de los estudiantes hacia la educación bilingüe es positiva, ya que se ve su utilidad y necesidad. El hecho de que los alumnos de diferentes edades tengan una valoración igualmente positiva de la enseñanza de una lengua extranjera viene determinado por el entorno que les rodea, es decir, las redes sociales, la música, los juegos de ordenador, etc., así como por los profesores y padres que explican los beneficios del bilingüismo desde la perspectiva de un país pequeño, cuando los futuros trabajos o estudios posiblemente estén relacionados con países extranjeros, por lo que tendrán que comunicarse y colaborar en un idioma extranjero.

La educación bilingüe no siempre se aplica en todas las clases. De hecho, mientras que algunos centros son completamente bilingües, otros tienen secciones bilingües destinadas a estudiantes altamente motivados y capacitados. Esto puede explicar el hecho de que todos los estudiantes encuestados estuvieran muy motivados. Los estudiantes muy capacitados que tienden a aprender idiomas también experimentan significativamente menos estrés y ansiedad que los estudiantes a los que se les enseñaría en aulas normales, porque los estudiantes motivados se han familiarizado con la mayor carga de trabajo que conlleva aprender en un idioma extranjero.

Los estudiantes evalúan sus capacidades y habilidades positivamente y ven su crecimiento en varias áreas: comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral, etc., pero la modestia y la autocrítica de los lituanos no les permite evaluarse a sí mismos muy bien. Los altos resultados de los exámenes estatales de inglés en Lituania solo hacen confirmar esta afirmación.

Los estudiantes no reciben mucho apoyo de los padres mientras aprenden en un programa bilingüe principalmente por dos razones: la calidad de la instrucción es suficiente, lo que no requiere ayuda adicional con la tarea, incluida la ayuda de los tutores. Además, algunos padres no pueden ayudar con su nivel de inglés, ya que ellos mismos crecieron en un entorno de habla rusa debido a la transición tardía del estado postsoviético al mundo occidental y al uso del inglés común en el día a día o en el trabajo. Sin embargo, los padres más jóvenes o los padres que ocupan altos cargos que requieren del conocimiento de un idioma extranjero ocasionalmente se comu-

nican con sus hijos en inglés en el hogar, lo que fomenta el uso del idioma fuera de la escuela, confirmando el progreso.

Uno de los factores de éxito más importantes en el aprendizaje y el logro de altas metas en la escuela es el docente. La confianza en el docente y su metodología, así como la simpatía por el docente contribuyen a los altos resultados de la evaluación docente en la encuesta. Una valoración positiva del profesor sugiere que los estudiantes están satisfechos con el nivel de inglés de sus profesores, y aprender en clases bilingües no les causa malestar, lo que podría manifestarse en un aumento del estrés de los estudiantes y una disminución de la motivación por aprender. Se puede concluir que los estudiantes están contentos estudiando en un programa bilingüe tanto por las perspectivas de futuro como por la satisfacción con la situación actual.

#### 2.4. Reflexionando sobre las propias percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la educación bilingüe en Lituania en un futuro próximo

Actualmente, no hay muchas escuelas en Lituania que ofrezcan un programa bilingüe en las escuelas de educación general. Sin embargo, muchos de los entrevistados y docentes que no participaron en el estudio cualitativo estuvieron de acuerdo con la idea de que el bilingüismo en los centros educativos es beneficioso por varias razones.

Un buen conocimiento de un idioma extranjero ayuda no solo a comunicarse y acceder a la información, sino también a conocer la cultura, ya que ciertas expresiones no necesariamente se pueden traducir directamente y requieren una cierta explicación y conciencia cultural.

Dado que vivimos en una sociedad de la información, las habilidades de búsqueda y selección de la información abren oportunidades para responder prácticamente a todas las preguntas deseadas de forma práctica. Por lo tanto, el tema de la disponibilidad de información es extremadamente importante.

Dado que el idioma nacional es el lituano, la abundancia y variedad de información se reduce significativamente si solo se usa el idioma local. Por lo tanto, la enseñanza de idiomas principales como inglés, francés y ruso en los centros educativos en diversas materias educativas abre oportunidades para que los estudiantes accedan a una mayor cantidad de información que la que está disponible en su idioma nativo, también asfalta el camino para una comunicación más fluida con personas de otros países, ya sea en trabajos futuros, mientras estudia o viaja.

El uso diario del idioma te permite adquirirlo de forma más rápida, mejorar no solo su comprensión, sino también su uso, al tiempo que se amplía el vocabulario y la capacidad de expresar pensamientos de una manera más versátil, lo que a veces es difícil cuando se utiliza un segundo o un tercer idioma porque a menudo los pensamientos expresados se limitan a palabras y expresiones bastante estandares, que son menos expresivas que si el pensamiento se expresara en el idioma nativo.

No debemos olvidar el hecho de que los estudiantes están constantemente rodeados de una cultura y un idioma extranjeros, cuya comprensión es imprescindible para que un joven se sienta plenamente integrado en el mundo moderno. Las redes sociales, la música, el cine y otros medios de comunicación están impregnados del idioma inglés, por lo que para educar a las personas es necesario darles la oportunidad de ser parte de esa comunidad internacional del inglés como lengua franca. Debido al creciente número de inmigrantes, refugiados y la popularidad de las familias con padres

de diferentes nacionalidades, el bilingüismo en la escuela está cobrando tanta importancia como el uso de las tecnologías de la información.

Sin embargo, la educación bilingüe tiene sus propios desafíos a los que se enfrentan no solo los estudiantes, sino también los docentes. Dado que el bilingüismo no es tan común en los centros educativos lituanos, puede que los profesores en práctica no hayan estado preparados para enseñar en un idioma extranjero. La mayoría de las veces, después de comenzar a trabajar como docentes, se les pide que asistan a clases adicionales de idioma para así lograr un nivel adecuado de conocimiento del inglés, pero aun así no hay duda de que su dominio de la lengua de instrucción (inglés en este caso) puede plantear desafíos, especialmente para las generaciones más mayores de docentes que crecieron con el ruso en su entorno. Además, como Lituania es un Estado monoétnico, no es tan común usar un idioma extranjero en la vida cotidiana fuera del centro educativo, por lo que la falta de práctica también dificulta que los docentes aprendan inglés rápidamente, y algunos prefieren usar su lengua materna o el ruso, que suelen conocer mejor.

Los estudiantes también se enfrentan a las dificultades del bilingüismo, ya que para algunos estudiantes es significativamente más difícil absorber y comprender la información que se presenta en un idioma que no sea su lengua materna. Las dificultades para comprender información o tareas, las dificultades para expresar pensamientos y una mayor duración de dichas tareas pueden llevar a una disminución o incluso desaparición de la motivación del estudiante por aprender. Por supuesto, habría que evaluar si el bilingüismo debería comenzar en primaria, o en la educación básica, o sólo en secundaria. Además, los docentes creen que la educación bilingüe no está pensada ni es aceptable para todos, por lo que debe ser selectiva para lograr el máximo resultado.

Los estudiantes en las clases bilingües, si esa no es la tendencia general del centro educativo, están más motivados para aprender, porque cuando llegan, ya esperan que los contenidos se presenten completamente, o al menos parcialmente, en inglés. Sin embargo, necesitan algún tiempo para asimilar, y esto puede complicar las cosas, al menos en el primer año. Es posible que los estudiantes tengan que trabajar con fuentes en sitios web en inglés o ser capaces de transmitir información en inglés obtenida de fuentes de información lituanas. Cuando los estudiantes saben lo que les espera, tienen una mayor motivación y una mejor autoestima, por lo que estos estudiantes están al menos psicológicamente preparados para estar en clases que no solo exigirán más, sino que también brindarán más oportunidades en el futuro.

Las perspectivas futuras de la educación bilingüe universal en los centros educativos públicos lituanos son bastante vagas. Aunque los equipos directivos de muchos centros estarían interesados en tener bilingüismo en el centro, porque de esta manera este se volvería más atractivo para los futuros estudiantes y sus padres, pero en el contexto de Lituania, es bastante difícil tener un equipo de suficientes profesores que puedan usar el inglés con fluidez cuando la edad promedio de los maestros es de 55 años. Sabiendo que los docentes en Lituania trabajan hasta la jubilación y, a menudo, más allá de la edad de jubilación, la profesión docente no es particularmente popular entre los estudiantes, por lo que no se prevé un cambio generacional rápido. Sería más fácil para los centros educativos privados implementar esto, ya que pueden ofrecer mejores condiciones financieras y más motivadoras para trabajar a los especialistas jóvenes más talentosos y atraer a los mejores maestros de la vieja generación.

Recursos adicionales a nivel municipal o nacional ayudarían a reforzar los programas bilingües. Esto podría consistir en fondos e incentivos para que las universidades desarrollen programas para

mejorar el conocimiento de inglés de los docentes y que se les diera apoyo económico a los docentes para este mismo fin. También es extremadamente importante que haya suficientes materiales educativos adaptados a la educación bilingüe, de lo contrario, el tiempo de preparación de las clases aumenta significativamente, lo que puede conducir a una preparación desigual de las mismas durante el año. El papel de la dirección de los centros también es importante, ya que la implementación del bilingüismo enfrentará varios desafíos, por lo que es necesario apoyar a los docentes, alentar e iniciar iniciativas, supervisar el proceso y, si es necesario, ajustar de acuerdo con la singularidad del centro y los objetivos, y comunicarse con los padres de los estudiantes y, por supuesto, los estudiantes para responder a las preguntas que surjan. El bilingüismo puede llevarse a cabo totalmente solo si existe una estrecha cooperación entre todos los agentes implicados.

Para integrar el bilingüismo en los centros educativos es necesario considerar cómo darle forma a la preparación de los docentes, si debe ser un programa separado o un módulo.

Es comprensible el deseo de los padres de enviar a sus hijos a un centro educativo donde se enseñe un idioma extranjero, porque en el futuro muchas personas trabajarán en el tercer y cuarto sector de la economía, lo que determinará que el inglés sea el idioma de uso diario y de comunicación, así como de cooperación. Además, dado que Lituania es parte del mundo occidental y está creciendo económicamente, es inevitable una ola de inmigración de las regiones menos ricas del mundo. Sin duda, los recién llegados buscarán centros educativos que puedan brindarles a sus hijos una educación de calidad y comunicarse con ellos en un idioma que entiendan.

## 2.5. Algunos consejos basados en la experiencia lituana

Todas las personas que participaron en las encuestas están de acuerdo en los beneficios de la educación bilingüe. En un país monolingüe, sigue siendo un método de enseñanza único que aún no ha logrado el éxito universal en los centros educativos públicos debido a sus complejos desafíos y peculiaridades. En resumen, se pueden señalar varios problemas, así como algunas recomendaciones de diferentes organismos sobre cómo solucionarlos o mejorarlos.

Puesto que afecta a la formación de los docentes, valdría la pena preparar docentes exclusivamente para este programa, enseñando tanto la metodología como el uso del inglés, y realizando prácticas en los centros docentes del país donde se utilice con éxito la educación bilingüe. La difusión de buenas prácticas en el contexto de otros países, posiblemente viajes de estudiantes a centros extranjeros, también sería un factor importante para establecer la necesidad y utilidad de tal educación. La financiación adicional permitiría atraer a los futuros profesores más talentosos, y son precisamente estos jóvenes los que deberían elegir este programa, ya que la asimilación de información en un idioma extranjero lleva mucho tiempo y requiere cualidades personales adicionales, es decir, conocimientos de la materia, y también habilidades para el aprendizaje y enseñanza de idiomas. Antes de elegir sus estudios, los futuros docentes deben estar seguros de que tendrán garantizado un trabajo en sus primeros años en instituciones donde se implemente deliberadamente la educación bilingüe.

La edad media de los profesores lituanos ya ha superado los 50 años y la situación no ha mejorado en los últimos años, lo que nos permite suponer que los centros educativos están dominados por profesores que crecieron y se graduaron en la URSS o en los primeros años de la Lituania independiente, cuando el idioma ruso aún era dominante y los docentes no tenían la oportunidad de aprender otro

idioma extranjero o usarlo en la vida cotidiana. El nivel general de inglés de los profesores lituanos podría no ser suficiente para aplicar el bilingüismo en el proceso de enseñanza a escala global. Para que la generación más mayor de docentes, o al menos los docentes mayores de 40 años, utilicen el bilingüismo, sería una buena idea recibir estudios remunerados durante el año escolar, es decir, no solo los estudios deben ser gratuitos, sino que el tiempo dedicado a estudiar debe ser remunerado de la misma manera que las clases de asignaturas de contenido que imparten, ya que los estudios de idiomas y la formación en educación bilingüe (que es esencialmente trabajo) sólo podrían realizarse fuera del horario laboral. Además, los docentes en programas bilingües deberían recibir un salario más alto en el primer año, ya que esto requerirá una preparación de las clases adicional.

Es importante que los materiales didácticos, incluidos los libros de texto y los documentos, estén suficientemente estructurados y en línea con los programas de educación general. No hace falta decir que los docentes utilizan diversas formas de presentar la información (encuestas interactivas, tareas, presentaciones, contenido visual y de audio) y esto lleva tiempo, especialmente cuando los docentes preparan el contenido ellos mismos. Por lo tanto, si ellos mismos tienen que traducir la mayor parte del material educativo y encontrar formas de presentárselo a los estudiantes no solo para su uso en clase, sino también para que se lo lleven a casa, esto podría causar dificultades adicionales, lo que requeriría tiempo y dinero. Es importante que toda, o al menos una parte sustancial de la información, se presente no solo en un idioma extranjero, sino también en el idioma local, asegurando así que haya menos espacio para la absorción parcial de la información, debido a que no se entiendan todas las palabras o la idea general. Esto es extremadamente importante también porque algunas asignaturas pueden contener palabras técnicas que son difíciles de recordar incluso en el idioma nativo. Por tanto, sería buena idea conocer los términos equivalentes en lituano, pues los estudiantes no solo tendrán que ser competentes en inglés, sino también en lituano para realizar los exámenes estatales y llevar a cabo las actividades diarias en su país. Al compartir buenas prácticas o señalar las condiciones necesarias para que funcione el bilingüismo, los entrevistados señalan que las clases no deben ser exclusivamente en un idioma extranjero, sino que al menos una parte debe permanecer en el idioma estatal, para que haya espacio para comprobar si el contenido de la clase se ha dominado correctamente. Al mismo tiempo, no debería ser obligatorio presentar los apuntes de clase o realizar los exámenes en un idioma extranjero. Es posible que el tiempo y la carga de trabajo de la preparación de clases aumenten, y precisamente la distribución de la carga de trabajo adecuada entre presentación de información, tareas y evaluaciones. Este es uno de los desafíos más importantes para los docentes especialmente en las clases bilingües. Los entrevistados también manifestaron que sería bueno contar en los centros con profesores de países de habla inglesa, ya que no solo se utilizaría un alto nivel de la lengua en las clases, sino que también les permitiría descubrir más cosas sobre la cultura y datos curiosos de los países de donde provienen los docentes, lo cual siempre atrae a los estudiantes.

No debemos olvidar el aspecto psicológico. A veces es difícil que los docentes parezcan ignorantes frente a los estudiantes, porque el conocimiento es una de las razones esenciales para el respeto de los estudiantes, que siempre esperan tener a alguien superior en términos de conocimiento frente a ellos en clase. Desafortunadamente, en los niveles superiores los estudiantes tienen mayor conocimiento del idioma extranjero que los docentes. La comprensión y la expresión oral de los estudiantes son superiores debido al entorno que los rodea cuando el contenido que les interesa, o al menos una gran parte del mismo, está disponible en inglés, es decir, música, películas, contenido de redes so-

ciales. La pronunciación incorrecta, el vocabulario insuficiente y las expresiones más complejas de los propios pensamientos en un idioma extranjero pueden generar frustración en el docente, especialmente si los estudiantes no los apoyan, lo que todos sabemos que sucede. Por lo tanto, es sumamente importante el papel de la Administración en el apoyo a los docentes, así como el adecuado abordaje psicológico de cada docente en caso de dificultades. La observación de clases hará que los docentes se sientan más seguros para aceptar y usar el bilingüismo. También es importante que en el centro educativo haya un contacto cercano entre los profesores de idiomas y los profesores de las asignaturas de contenidos, y que se creen las condiciones necesarias para recibir ayuda (es decir, los profesores de idiomas tengan suficiente tiempo para aconsejar).

Las actividades por proyectos que fomentan el uso de la lengua son una de las herramientas que permitirán que el bilingüismo vaya más allá del aula. La participación en los días de proyectos en el centro educativo, cuando se usa un idioma extranjero para hacer presentaciones a la comunidad escolar, o la participación en conferencias a nivel local o nacional. Aunque estos eventos pudieran no estar necesariamente destinados a un público extranjero, el uso de un idioma extranjero permitiría demostrar la singularidad del centro educativo y promover la educación bilingüe. Uno de los centros educativos que participó en las encuestas del proyecto BiMo, al compartir su experiencia sobre el uso útil del bilingüismo, contó su participación en un festival de canciones en el extranjero, cuando los estudiantes preparan canciones en el idioma elegido por el festival y viajaron al país del organizador del festival para realizarlos. También el teatro en una lengua extranjera, y la participación en festivales internacionales son otras formas de promover el uso de la lengua extranjera y enriquecer la educación bilingüe. La preparación para actuar es un proceso largo, por lo que los actores utilizan el idioma durante un período de tiempo más largo, intentan empatizar, sentir, actuar y usar correctamente palabras y pensamientos en un idioma extranjero. Actuar convierte a los estudiantes en embajadores no solo de su centro educativo sino también del país en su conjunto, por lo que la motivación de los estudiantes para usar el idioma de forma correcta aumenta. Mientras están en los concursos, ellos mismos observan las actuaciones de otros, se comunican con representantes de otros países, lo que hace que el bilingüismo adquiera aún más sentido. Tales eventos internacionales o republicanos también contribuirían fuertemente al deseo de utilizar una lengua extranjera fuera del colegio, y mostrará las oportunidades que el uso de una lengua extranjera puede aportar. Al mismo tiempo, la publicidad que estas actividades atraen supondría también darle publicidad al centro educativo y permitiría atraer a estudiantes aún más motivados, y convencería a los padres de que merece la pena permitir que sus hijos se eduquen en programas bilingües.

Algunos de los encuestados no creen que el bilingüismo sea beneficioso para todos los estudiantes, no porque el conocimiento de un idioma extranjero no sea importante o porque crean que el conocimiento del idioma lituano se verá afectado, sino porque cada estudiante tiene diferentes habilidades e inclinaciones. Desafortunadamente, para algunos estudiantes, aprender idiomas requiere mucho más esfuerzo y tiempo, lo que puede llevar a que el aprendizaje se convierta en una actividad desmotivadora. Se sugirió que los centros educativos deberían tener clases donde no haya bilingüismo, y el estudiante tendría la opción de dejar la clase bilingüe, independientemente de sus calificaciones, porque los idiomas extranjeros pueden causar dificultades no solo para los estudiantes de bajo rendimiento, sino también para los de mayor rendimiento, por lo que es importante crear las condiciones para que muestren sus mejores cualidades que pueden no estar relacionadas con los idiomas.



Independientemente de los desafíos que aguarden en la educación bilingüe desde la perspectiva de todos los participantes (estudiantes, docentes, padres y administración educativa), el consenso general es que merece la pena por el resultado obtenido. Parte de los problemas se resolverán encontrando el modelo de bilingüismo más adecuado para enfatizar la singularidad del centro educativo y para la comunidad educativa específica, o cuando llegue una generación de docentes más competentes en inglés, y cuando la generación mayor de docentes acepte el bilingüismo como otra tarea superable, algo que probablemente han tenido que hacer muchas veces durante su vida profesional.

## Referencias

- CENTRE FOR QUALITY ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION “GENERAL EDUCATION”, source: <https://www.skvc.lt/default/en/education-in-lithuania/general>
- CREATE FOR LITHUANIA. “Foreign languages”, review of the language policy of the European Union and Lithuania, source: <http://kurkl.lt/wp-content/uploads/2021/04/Europos-s%C4%85jungos-ir-lietuvos-kalb%C5%B3-politikos-ap%C5%BEvalga.pdf>
- CUCIUREANU, Monica, coord, “Contexte de învățare a limbilor străine - Experiențe CLIL în România”, Editura Universitară, București, 2019.
- EDUCATION ENCYCLOPEDIA - StateUniversity.com “Lithuania. Educational System—overview”, source: <https://education.stateuniversity.com/pages/872/Lithuania-educational-system-overview.html#ixzz7ZtNJSsFB>
- EUROPEAN COMMISSION, “Multilingualism – a bridge to mutual understanding”, 2009.
- EUROPEAN COMMISSION, Eurostat data, 2016, source: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?%20title=Foreign\\_language\\_skills\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?%20title=Foreign_language_skills_statistics)
- GARDNER, R.C, LAMBERT, A.E., “Attitudes and Motivation in Second Language Learning”, 1972.
- “Kiek ir kokių kalbų mokame?”, Lietuvos statistika, the portal of statistics department of Lithuania, source: [https://www.stat.gov.lt/home?p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&\\_101\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_101\\_returnToFullPageURL=%2F&\\_101\\_assetEntryId=1458524&\\_101\\_type=content&\\_101\\_groupId=10180&\\_101\\_urlTitle=kiek-ir-koku-kalbu-mokame-&inheritRedirect=true](https://www.stat.gov.lt/home?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=%2F&_101_assetEntryId=1458524&_101_type=content&_101_groupId=10180&_101_urlTitle=kiek-ir-koku-kalbu-mokame-&inheritRedirect=true)
- LANGUAGES IN LITHUANIAN CITIES. Sociolinguistic map, source: <http://www.kalbuzemelapis.ff.vu.lt/lt/zemelapiai/miestu-gyventoju-tautine-sudetis/>
- Law on the State Language of the Republic of Lithuania, source: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.15211?jfwid=32wf6lrn>
- MAČIANSKIENĖ N., BIJEIKIENĖ V., BUDVYTYTĖ-GUDIENĖ A., JANKAUSKAITĖ A., PUNDZIUVIENĖ D., VAITEKUNAITĖ A., VORONOVA L., ZUTKIENĖ L., “Integruoto dalyko ir užsienio kalbos (anglų, vokiečių ir prancūzų) mokymo didaktinių kompetencijų ugdymas”, Kaunas, 2012, source: [http://uki.vdu.lt/wp-content/uploads/doc/Sinergija/IDKM\\_metodine.pdf](http://uki.vdu.lt/wp-content/uploads/doc/Sinergija/IDKM_metodine.pdf)
- NICOLAE SARAMANDU, Manuela Nevaci, “Multilingualism și limbi minoritare în România”- Study financed by the General Secretariat of the Government – Department for Interethnic Relations from budgetary funds allocated to finance interethnic and intolerance programs and projects and printed with the support of the Representation of the European Commission in Romania, 2009.

ŠVIETIMO, mokslo ir sporto ministerija “Integruotos dalyko ir užsienio kalbos pamokos (EMILE, CLIL) Lietuvos mokyklose“, “Švietimo problemos analizė“, 2019 spalio, Nr. 4 (175), source: [https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/07/Integruotas-dalyko-ir-uzsienio-kalbos-mokymas\\_Internetui.pdf](https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/07/Integruotas-dalyko-ir-uzsienio-kalbos-mokymas_Internetui.pdf)

# 5 **¿CÓMO SE PUEDE MEJORAR LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CONTEXTOS MONOLINGÜES? LOS CASOS DE ESPAÑA E ITALIA**

Patricia Mena López / José María Vidal Vargas

IES Juan Sebastián Elcano

Sanlúcar de Barrameda, España

Mónica Cercadillo López de Medrano / Alba Gutiérrez Martínez Miguel Rodríguez Cosío / Darío Fernández Ruiz

IES Marqués de Santillana

Torrelavega, España

Loris Ranalli, Alessia Valzani, Silvana Barbacci, Giovanni De Rita, Renato Gatti

Leonardo Da Vinci

Florenzia, Italia

## RESUMEN

*En nuestra sociedad actual, es innegable que la enseñanza bilingüe debe tener un papel fundamental dentro de nuestro sistema educativo. Vivimos en un mundo abierto y global en el que hablar una lengua extranjera es*

*absolutamente necesario. Aprenderlo de forma natural dentro del contexto educativo ha sido la opción elegida por muchos países monolingües. No podemos olvidar, sin embargo, que es necesaria una profunda reflexión sobre las mejoras que se podrían llevar a cabo tanto por parte del profesorado como de las familias.*

*La primera parte de este capítulo se centra en dos regiones de España tradicionalmente monolingües, a saber, Cantabria y Andalucía. Comienza con una descripción sociolingüística de España. Luego continúa con una descripción del sistema educativo español y los programas bilingües en ambas regiones. Finalmente, se hacen algunas sugerencias para mejorar el actual sistema bilingüe en España.*

*La segunda parte propone un marco general del sistema educativo en Italia desde el jardín de infancia hasta la educación secundaria. En este contexto, se destaca la atención prestada a la enseñanza de lenguas extranjeras, con especial referencia a la metodología AICLE. Luego se describe la autonomía educativa en Italia y las experiencias en curso.*

*Sobre la base de la autonomía didáctica en Italia, las escuelas de todos los niveles han activado experimentos con contenidos enseñados en un idioma extranjero que es obligatorio en el último año de las escuelas secundarias e institutos técnicos. Esto permite tanto la adquisición de contenidos disciplinares como el aprendizaje de una lengua extranjera. También se describe y destaca la respuesta de los alumnos y padres a la metodología AICLE, y se presentan notas y consideraciones explicativas y detalladas.*

*Este capítulo también describe el entorno lingüístico italiano, a partir de las causas históricas que llevaron a la situación lingüístico-dialectal actual. También analiza la situación relativa a la presencia de contextos que utilizan únicamente una lengua extranjera y los niveles de conocimiento de una segunda lengua divididos por áreas geográficas y sociales.*

*Finalmente, se describe la percepción del profesorado sobre el bilingüismo, analizando los principales datos obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes en el marco del proyecto BiMo.*

## **1. España**

### **1.1. Descripción sociolingüística de España desde un punto de vista geográfico y social: lenguas oficiales, cooficiales y minoritarias**

España es un país de gran riqueza y diversidad cultural, fruto de las diferentes culturas y pueblos que han habitado la Península Ibérica a lo largo de los siglos. Su ubicación geográfica, siendo la puerta de Europa occidental y conectando el océano Atlántico con el mar Mediterráneo, la ha convertido en un lugar histórico de primer orden, añorado por muchas civilizaciones.

Desde la prehistoria, el ser humano ha mostrado un gran interés por habitar la Península Ibérica, interés que se mantuvo a lo largo de la Edad Antigua con el asentamiento de civilizaciones como las de celtas, tartesios, fenicios, griegos, íberos, cartagineses, romanos o visigodos.

En la Edad Media, la Península se convirtió en el escenario donde se produjo el florecimiento, contacto y mestizaje de las tres principales religiones monoteístas: la cristiana, la musulmana y la judía. Esta convivencia fue mayoritariamente pacífica, pero, finalmente, la cultura cristiana se fue imponiendo avanzando de norte a sur hasta la caída de Granada en 1492. Esta reconquista supuso el triunfo definitivo de la cultura cristiana sobre las demás.

A lo largo de la Edad Moderna y Contemporánea, la cultura cristiana ha sido la dominante en todo el país. Sin embargo, debido a las diferentes dinastías que han ostentado la monarquía

en nuestro territorio, podemos encontrar influencias tanto culturales como lingüísticas de muy variada procedencia. Podemos mencionar, por ejemplo, las culturas francesa, flamenca, alemana y sajona. Cada una de ellas dejó una impronta en el estilo de vida y las lenguas habladas en nuestro país.

También hay que tener en cuenta que el tamaño del país ha influido igualmente en las distintas lenguas que conviven oficialmente con el español. Algunas de estas, como el gallego, el catalán, el valenciano, el euskera o el aranés, son lenguas oficiales en sus respectivos territorios; otros, como el asturiano o el aragonés, que se hablan en contextos minoritarios o muy restringidos, aún aspiran a lograr el debido reconocimiento y protección. La defensa de todas estas lenguas no oficiales a nivel estatal está recogida en la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (1992). A excepción del euskera, el resto de lenguas oficiales en España tienen un origen latino y están influenciadas en mayor o menor medida por otras lenguas según la zona en la que se hablan o la época en la que convivieron con otras civilizaciones.

Después del español (castellano), el catalán es la segunda lengua más hablada en España. Hay comarcas en Cataluña, especialmente en las zonas rurales del interior, donde es posible encontrar población cuya lengua habitual es el catalán y que apenas habla o sabe hablar el castellano. Lo mismo sucede con el gallego y el euskera. En los últimos años se ha producido un repunte en el uso de estas lenguas, en ocasiones ligado a posiciones políticas que reivindican la identidad e incluso la independencia de estas regiones.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, tal y como aparecen en Business Insider, la lengua más hablada en el Estado español es el castellano, hablado por el 98,8% de la población. En segundo lugar, con un 17,5% de hablantes, encontramos el catalán, seguido del gallego (6,2%), el valenciano (5,8%) y el euskera (1,26%).

Finalmente, estando inmersos en la era digital, que favorece la idea de un mundo global, no podemos olvidar la innegable influencia que las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, tienen en nuestro país. El inglés no es solo el idioma principal en la industria cinematográfica, sino también el idioma de Internet y la divulgación científica, el idioma global que conecta países y el idioma que mayoritariamente se ofrece como primera lengua extranjera en la mayoría de las escuelas de nuestro país.

Por otro lado, España ha tenido, a su vez, una gran influencia en otras regiones debido a la expansión del Imperio español a lo largo de diferentes períodos históricos. Podemos mencionar, por ejemplo, el continente sudamericano, donde el español es el principal idioma oficial en la mayoría de los países. Quizás por ello y desde hace muchos años, la enseñanza de lenguas extranjeras en España no ha recibido la atención que merece, ya que nuestra lengua ha sido y es hablada por millones de personas en todo el mundo. Quizás por eso, en sectores como el cinematográfico, seguimos doblando películas y series a nuestra lengua materna en lugar de verlas en versión original, como se hace en la gran mayoría de países, algo que claramente nos perjudica.

Sin embargo, en los últimos 30 años hemos ido observando cómo tanto las distintas Administraciones como las propias familias han ido apostando por el aprendizaje de lenguas extranjeras como forma de convertirse en ciudadanos de un mundo cada vez más conectado y globalizado. Y es gracias a este auge que el programa bilingüe existe en nuestras escuelas como lo conocemos hoy.

Durante muchos años, la lengua extranjera que se enseñaba generalmente en España era el francés, pero durante las décadas de 1970 a 1990 se dio paso al inglés, de modo que ahora

la gran mayoría de los colegios ofrecen el inglés como primera lengua extranjera y el francés como segunda. Por esta misma razón, cuando se introdujo el bilingüismo en nuestras escuelas, el inglés fue el idioma mayoritariamente elegido para crear sus programas bilingües. En los últimos años también han surgido otras escuelas que ofrecen la enseñanza de idiomas como alemán, italiano, portugués o chino. Lo que es innegable es que, independientemente del idioma ofrecido o elegido, el aprendizaje de una lengua extranjera es claramente beneficioso para los estudiantes.

La importancia que se le da al aprendizaje de lenguas extranjeras o a la educación bilingüe también varía mucho según la zona geográfica a la que nos referimos. En el caso de Andalucía, por ejemplo, hay que tener en cuenta que se trata de una región muy extensa que abarca todo el sur peninsular a lo largo de una superficie de casi 88.000 km<sup>2</sup>. Por lo tanto, se puede encontrar una gran variedad de contextos y situaciones diferentes. Por ejemplo, las zonas turísticas, y especialmente las costeras, reciben muchos extranjeros, ya sea como turistas o como residentes. Esto significa que hay plena conciencia de la necesidad de hablar idiomas y, de hecho, es un requisito imprescindible para cualquier trabajo. Por otro lado, la importancia que se le da al aprendizaje de lenguas extranjeras no es realmente tan alta en las zonas rurales del interior o en las zonas que reciben menos turismo extranjero, ya que no es necesario en el día a día.

A su vez, Cantabria, al ser una de las comunidades autónomas más pequeñas del país, concentra la mayoría de la población en localidades costeras o zonas próximas a la costa. Estas áreas también reciben una gran cantidad de turismo extranjero. Cabe destacar el caso de Santander, capital de la provincia, que concentra aproximadamente el 30% de la población. Esta ciudad recibe un gran número de visitantes extranjeros, principalmente de Francia, Reino Unido, Alemania e Italia. Esto es posible, en parte, gracias al aeropuerto, con vuelos internacionales a una variedad de ciudades europeas, así como a las conexiones de ferry que conectan esta región particularmente con el sur de Inglaterra. Asimismo, las zonas rurales del interior basan cada vez más su economía de subsistencia en el turismo. Todos estos factores contribuyen a una mayor valoración del aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de la población local.

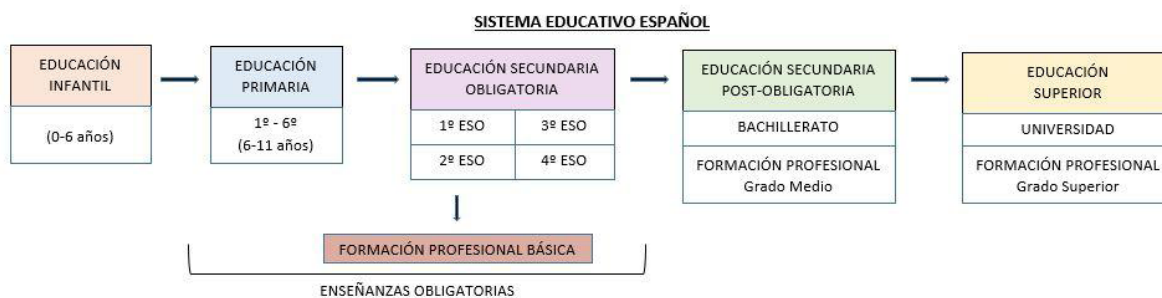
En un país tan grande y poblado como España, existe una enorme variedad de situaciones sociales y económicas diferentes, pero las diferentes administraciones educativas fomentan la participación en los programas bilingües para facilitar la igualdad de oportunidades para todos, independientemente de la región en la que vivan o de las condiciones económicas y los recursos que tienen.

## 1.2. Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas

El sistema educativo español, aunque se rige por una norma nacional común, tiene las competencias en materia de enseñanza no universitaria transferidas a las distintas Administraciones desde la Constitución de 1978, que abogaba por un modelo de Estado descentralizado y simétrico. Esto significa que ciertos aspectos educativos pueden variar en las diferentes regiones del país, especialmente en aquellas que tienen su propio idioma oficial. Presentamos aquí, a modo de ejemplo, los sistemas educativos de dos regiones geográficamente opuestas, Andalucía, en el sur de España, y Cantabria, en el norte del país.

El sistema se estructura en cinco etapas, dos de ellas obligatorias y tres no obligatorias.

Fig. 1. Sistema educativo español. LOMLOE



### 1.2.1. Los programas bilingües en Andalucía (sur de España)

Desde 1998, y más extensamente desde 2005 con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, la educación bilingüe ha sido una apuesta de las administraciones educativas para mejorar la competencia lingüística de los alumnos y sensibilizarlos sobre el hecho de que vivimos en un mundo globalizado y en una Europa unida. Desde entonces, el número de escuelas que han adoptado la educación bilingüe ha crecido constantemente. Al principio solo se ofrecía a algunos grupos de cada nivel, pero progresivamente se fue ampliando de forma que la gran mayoría de estos colegios ahora cuentan solo con grupos bilingües, al menos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En cuanto a la Educación Postobligatoria (Bachillerato), podemos encontrar algunos centros cien por cien bilingües, cien por cien no bilingües o mixtos.

Tras su implantación, la educación bilingüe supuso un cambio significativo para muchas escuelas en cuanto a profesorado, contenidos, metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc., buscando siempre optimizar el aprendizaje de los alumnos, y concibiendo la lengua extranjera como instrumento o vehículo para la transmisión y/o aprendizaje de otras materias en áreas no lingüísticas que antes sólo se adquirían en la lengua materna. El principal objetivo de la educación bilingüe es lograr que los alumnos utilicen la lengua extranjera con naturalidad en cualquier situación en la que se vean envueltos, mejorando no solo su competencia lingüística, sino también su conocimiento de otras culturas y realidades, y su capacidad general para aprender.

En Andalucía, el programa bilingüe implantado en los colegios públicos dependientes de la Junta de Andalucía se inicia en la etapa de Educación Infantil y es parcial, ya que sólo una parte del currículo se desarrolla en lengua extranjera, mientras que el resto de las materias se imparten en la lengua materna. Además, los alumnos matriculados en el programa bilingüe tienen la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera, que suele ser el francés en la mayoría de los colegios.

En Infantil, obviamente, y también en Educación Primaria, la inmersión lingüística bilingüe se basa fundamentalmente en la comprensión oral. Los alumnos aprenden a comprender y utilizar la lengua extranjera de forma muy básica, natural y progresiva en el entorno del aula durante las sesiones de aquellas asignaturas bilingües disponibles en su centro y nivel educativo.

Es a lo largo de las etapas de Secundaria y Postsecundaria donde se fomenta la producción, tanto oral como escrita, y se incrementa el número de horas y/o asignaturas, para que el alumnado pueda

alcanzar al menos un nivel A2 al finalizar la Educación Secundaria obligatoria. , y un nivel B1 al finalizar sus estudios Postobligatorios.

Al igual que en Educación Primaria, las lenguas extranjeras se aprenderán de forma natural a través de situaciones que los alumnos pueden encontrar en su vida cotidiana integrando los contenidos específicos de la materia.

En Andalucía, las áreas no lingüísticas (NLA) que se pueden impartir en una lengua extranjera dentro del programa bilingüe en Educación Secundaria y Postsecundaria son las siguientes:

#### **EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO):**

1.º ESO: Geografía e Historia, Biología, Educación Física, Arte, Matemáticas, Música.

2.º ESO: Geografía e Historia, Física y Química, Tecnología, Educación Física, Arte, Matemáticas, Música.

3.º ESO: Geografía e Historia, Biología, Educación Física, Matemáticas, Tecnología.

4.º ESO: Geografía e Historia, Educación Física, Valores éticos (siempre que se ofrezca otra opción a los que no sigan esta materia).

#### **EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA (BACHILLERATO):**

1.º Bachillerato: Ciencias en el Mundo Contemporáneo (en la medida en que se ofrezca otra opción a quienes no sigan esta materia), Filosofía y Ciudadanía, Educación Física.

#### **2.º BACHILLERATO: HISTORIA DE LA FILOSOFÍA, HISTORIA DE ESPAÑA**

En el nivel secundario, las escuelas deben ofrecer al menos dos materias de NLA en cada año, que serán las mismas para todos los estudiantes del mismo nivel, por lo que no pueden ser materias optativas. Las horas lectivas de las NLA de cada nivel, junto con las horas de la asignatura L2, deben constituir al menos el 30% de las horas lectivas.

En cuanto a la Educación Superior, se deben cursar al menos dos materias comunes a lo largo de toda la etapa, así como el Proyecto Integrado I y II.

Tanto en la etapa de Secundaria como en la de Postsecundaria, al menos el 50% de los contenidos incluidos en los diferentes planes de estudios de las NLA se impartirán y evaluarán utilizando la lengua extranjera. Los contenidos no pueden limitarse a meras listas de vocabulario, debido a la metodología de inmersión lingüística a utilizar en el aula. Asimismo, para realizar la evaluación se utilizarán diversas herramientas de evaluación que van más allá de los exámenes tradicionales.

En definitiva, la educación bilingüe pretende alcanzar un nivel de competencia en el uso de una lengua extranjera que permita a los alumnos comprender y comunicarse en situaciones que puedan encontrarse en su vida cotidiana de forma natural y eficaz.

#### *1.2.2. Los programas bilingües en Cantabria (norte de España)*

La Comunidad Autónoma de Cantabria y, en particular, su Consejería de Educación, ha tenido como una de sus prioridades el aprendizaje/enseñanza de lenguas extranjeras. Así, esta Administración ha impulsado normativas y recursos con el objetivo de establecer una red eficaz de colegios bilingües



que sigan las políticas educativas europeas. En esta línea, la Comunidad desarrolla los Programas de Educación Bilingüe (PEB) y los Proyectos de Innovación para la Mejora y Aprendizaje del Inglés, regulados por la Orden ECD/123/2013, por la que se establecen sus objetivos, modalidades, desarrollo general, evaluación, instrucciones para el profesorado y principios pedagógicos. Es importante resaltar que este reglamento ofrece un marco de referencia para las escuelas, pero tienen autonomía para configurar su PEB dentro de su Proyecto Escuela. Esto ha permitido que la comunidad tenga casi tantos programas como escuelas bilingües. Por otro lado, Cantabria cuenta con PEB organizados desde el propio Ministerio, como el MEC-British Council Bilingual Project, en el que participa un centro de Educación Primaria (EP) y otro de Educación Secundaria (ESO).

Las principales características de cada etapa educativa, recogidas en Barbero (2014), son las siguientes:

— Educación Infantil y Educación Primaria (PEB):

Todos los alumnos comienzan el PEB en el segundo ciclo de Educación Infantil con una hora de lengua inglesa y dos horas de contenidos en inglés (distribuidas en cuatro o cinco periodos) a la semana. En Educación Primaria, la distribución de horas aumenta en las distintas etapas, llegando hasta las seis horas de inglés y hasta las tres de contenidos en inglés en sexto de primaria (ver Fig. 2). En estas etapas se da prioridad a la enseñanza de contenidos en las materias de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, mientras que en los centros educativos no se permite impartir Lengua y Literatura Española, Matemáticas y Segunda Lengua Extranjera en inglés.

Fig. 2. Número de horas de enseñanza semanales en PEB en Educación Preescolar y Primaria

<b>Etapa</b>	<b>Inglés Horas</b>	<b>Asignaturas en lengua extranjera</b>
Infantil		
Tercer ciclo (5 años)	1	2
Educación Primaria		
Primer ciclo	2,5	2
Segundo ciclo	3	2
Tercer ciclo	3	3
<b>Total</b>	<b>9,5</b>	<b>9</b>

— Educación Secundaria (PEB en inglés, francés o alemán):

En esta etapa, los colegios suelen ofrecer grupos bilingües y no bilingües y, aunque lo normal es que cada colegio tenga un solo grupo bilingüe, el Ministerio ha comenzado a autorizar dos grupos bilingües, debido al aumento de la demanda de las familias. En cada curso académico se imparten dos asignaturas NLA en lengua extranjera. La Orden establece que quedan excluidas las asignaturas de Lengua y Literatura Españolas y de Lengua Extranjera. Además, la carga lectiva se incrementa en dos horas, preferentemente por la tarde, una de las cuales se puede dedicar a las NLA. Finalmente, en los programas no integrados, los estudiantes deben cursar una segunda lengua extranjera en los primeros tres años.

- Bachillerato (PEB en inglés, francés o alemán):  
Esta modalidad es para colegios que ya cuentan con PEB en Educación Secundaria y conlleva un incremento de dos horas lectivas (preferentemente en horario de tarde) y hasta dos materias NLA.
- PEB en Formación Profesional (PEB en inglés en ciclos de grado medio y superior):  
También existe la posibilidad de cursar la formación profesional en la modalidad bilingüe. En los módulos de formación profesional de grado medio se requiere la autorización del Ministerio y, para los módulos superiores, se tienen que impartir dos materias del curso en inglés.  
El nivel competencial de referencia para las escuelas se muestra en la Figura 3. La Orden establece que estos niveles se toman como orientativos y que el ritmo de enseñanza-aprendizaje se establece de acuerdo a cada contexto particular.

Fig. 3. Niveles de orientación para cada etapa educativa en los PEB. Fuente: ECD: 123/2013

Etapa educativa	Nivel del Marco
Educación Primaria	A2
Educación Secundaria	A2-B1
Bachillerato	B1-B2

Además, el Ministerio ha impulsado, desde el inicio del PEB, el reconocimiento del nivel de competencia en una lengua extranjera según el MCER. Así, al finalizar la EP se reconoce automáticamente el nivel A1 y el A2 al finalizar la secundaria. Por otro lado, durante un tiempo se realizaron pruebas normalizadas organizadas por el propio Ministerio, pero, en la actualidad, los alumnos matriculados en el último curso de educación secundaria cursando un PEB pueden realizar las Pruebas de Certificación de Nivel Medio B1 de forma gratuita en el Colegio Oficial de Idiomas (EOI) para la lengua meta del programa. Asimismo, también pueden postularse los alumnos de secundaria que estén cursando o hayan cursado un PEB en alemán o francés.

En cuanto a los principios pedagógicos, los PEB utilizan la metodología AICLE entendida como “el uso de una lengua extranjera como vehículo para el aprendizaje de los contenidos curriculares de un área, materia o módulo, al mismo tiempo que se fortalece el aprendizaje de una lengua extranjera” (Gobierno de Cantabria, 2013, p. 9). Además de la metodología CLIL, se potencia el enfoque comunicativo, la exposición a situaciones comunicativas reales, el uso de las TIC y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

En cuanto al profesorado que participa en estos programas, las condiciones se establecen en la Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre. Básicamente, el profesorado debe acreditar un nivel mínimo de B2 para obtener el título. Asimismo, las escuelas pueden contar con la figura del auxiliar de idiomas, que comparte horas lectivas con el profesor responsable de los alumnos.

En definitiva, los modelos cántabro y andaluz ya descritos tienen similitudes en el sentido de que ambos promueven la competencia comunicativa a través del aprendizaje de una lengua extranjera y su uso como medio de aprendizaje en materias no lingüísticas, y se erige como dos ejemplos de la implementación de programas bilingües en comunidades monolingües de español.

### 1.3. Las actitudes de las familias y los estudiantes hacia la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y la educación bilingüe

Cuando se introdujo el programa bilingüe en España, pocos alumnos y familias decidieron adherirse a este tipo de educación. Una de las principales razones fue el desconocimiento de lo que implicaba el programa o cómo se iba a desarrollar, y también porque, en un principio, existía la idea errónea de que el programa bilingüe estaba de alguna manera dirigido a estudiantes cuyo rendimiento y resultados eran altos. Esto hizo que, en general, encontráramos grupos bilingües con alumnos muy cualificados, motivados por los estudios, con muchas ganas de aprender y, por tanto, con muy buen comportamiento durante las clases. La situación contraria era cada vez más frecuente en los grupos no bilingües, es decir, alumnos desmotivados, sin interés por los estudios y con conductas disruptivas, por lo que muchas familias y alumnos empezaron a optar por la opción de la educación bilingüe no tanto por la importancia que le daban al bilingüismo o al aprendizaje de idiomas como por el hecho de querer estar en grupos en los que generalmente no había conflictos ni malos comportamientos por parte de los alumnos. Por un lado, esto fue beneficioso, porque fue el comienzo de la gran expansión del bilingüismo, pero, por otro lado, empezamos a encontrar grupos bilingües en los que el nivel de competencia de los alumnos en la lengua extranjera era cada vez más diverso y, en ocasiones, tan bajo que era muy difícil impartir clases íntegramente en la lengua extranjera.

Sin embargo, esta no es la única razón por la que se ha expandido el bilingüismo. Sin duda, aumentó la concienciación sobre la importancia del bilingüismo tanto por parte de las familias como de los alumnos. Aprender un segundo idioma te brinda oportunidades de enriquecimiento personal a nivel cultural y comunicativo, pero también es una herramienta fundamental para mejorar tu carrera profesional en el mercado laboral actual. La generación que comprende la mayoría de las familias de nuestros actuales alumnos ha tenido la oportunidad de estudiar ya sea en el nivel básico o en el nivel superior y universitario, oportunidad que sus padres no tuvieron. Por eso son conscientes de la necesidad de tener estudios y, en concreto, de la necesidad de hablar idiomas para su futuro. De hecho, son muchas las familias que exponen a sus hijos a una lengua extranjera desde muy pequeños, ya sea gracias al acceso a dibujos animados, series, películas y canciones en versión original o inscribiéndolos en academias privadas de idiomas.

El sistema educativo español también ha apostado por el aprendizaje de lenguas extranjeras. En las décadas de 1980 y 1990 los alumnos no empezaban a estudiar una lengua extranjera hasta 6.º de Educación Primaria, con alumnos de 11 años. Con el paso de los años y con diversas reformas educativas esto ha ido cambiando para que, hoy en día, los alumnos empiecen a aprender una lengua extranjera en la educación infantil. En estas primeras etapas educativas, la metodología utilizada es evidentemente muy lúdica. El idioma se aprende de forma natural a través de juegos y canciones y es exclusivamente oral. Es por esto que, actualmente, las familias perciben la educación bilingüe como algo normal, necesario y beneficioso para sus hijos. Por ello, muchos deciden certificar de forma privada su nivel de competencia en la lengua extranjera a través de entidades privadas como Cambridge o Trinity o a través de las EOI, ya que los colegios públicos de primaria y/o secundaria no les ofrecen esta opción. A pesar de ello, los porcentajes de alumnos con certificado de idiomas siguen siendo muy bajos si los comparamos con los datos del resto de países que han participado en la investigación, especialmente en el nivel B2.

Fig. 4. Nivel de certificación del estudiante en un idioma extranjero. Información extraída de la investigación realizada dentro del proyecto BiMo

País	B1	B2	C1	C2	Sin certificado
España	20,8%	6,9%	1,9%	0%	32,0%
Italia	23,7%	25,9%	3%	0%	33,3%
Rumanía	20,6%	28,2%	8,9%	1,6%	32,9%
Lituania	18,7%	11,5%	0,5%	1,1%	52,7%

No podemos olvidar, sin embargo, que siempre hay un porcentaje de familias y alumnos que no muestran ningún interés por la educación bilingüe, ni por los estudios en general. Para ellos, la educación bilingüe es más un obstáculo para el aprendizaje que un beneficio, ya que consideran que el hecho de que la materia se imparta en inglés o en otro idioma extranjero les dificulta la adquisición de contenidos que podrían aprender mejor en caso de que se les enseñe en su lengua materna. En algunos casos, esta actitud está tan arraigada que los alumnos ni siquiera intentan esforzarse en las asignaturas bilingües y las abandonan, aunque ya hemos dicho que se trata de casos excepcionales.

Otro problema tradicionalmente asociado a una posible reticencia hacia los programas bilingües en determinadas regiones es el aumento del número de horas lectivas que implican lo que las familias y los alumnos suelen percibir como una situación injusta con respecto al resto de alumnos, y un mayor esfuerzo que en ocasiones interfiere en la participación en actividades extraescolares, e incluso en los estudios de música y artes escénicas. También podemos encontrar algunas familias que consideran insuficientes los requisitos de cualificación del profesorado para impartir disciplinas no lingüísticas en lengua extranjera, cuestionando así todo el sistema.

Por otro lado, entre las familias que sí consideran el bilingüismo y la educación bilingüe como algo beneficioso para sus hijos, son muchas las que piden una inmersión lingüística más real, de manera que se incremente el número de asignaturas que forman parte del programa bilingüe, y que estos se impartan íntegramente en inglés en lugar de limitarse al 50% del contenido exigido por la ley. Además, entre las familias más convencidas de los beneficios del aprendizaje de idiomas, y una vez normalizada la enseñanza del inglés, crece el interés por la adquisición de segundas lenguas extranjeras, como factor curricular diferenciador.

Estas familias, en general, valoran mucho el trabajo que realizan los docentes bilingües y son conscientes del trabajo extra que ello supone para ellos, y de las necesidades formativas que ello conlleva.

Asimismo, son conscientes de que la implementación de un programa bilingüe implica no solo un mayor desarrollo de competencias, sino también el apoyo y la ampliación de los contenidos curriculares de las materias no lingüísticas. Esto supone un cambio significativo con respecto a la percepción del bilingüismo hace unos años, ya que, como se ha especificado anteriormente, algunas reticencias al programa eran el convencimiento de que la enseñanza de disciplinas no lingüísticas en lengua extranjera se hace a expensas del desarrollo de sus contenidos.

En última instancia, probablemente sea imposible lograr un consenso unánime entre los estudiantes y las familias sobre los beneficios de los programas bilingües. No cabe duda de que en las últimas décadas se ha hecho en España un importante esfuerzo, tanto por parte de instituciones como de docentes, por ofrecer una educación bilingüe de calidad en la que seguimos avanzando y en la que seguimos aprendiendo. El hecho de que siga creciendo el número de alumnos que optan por

este tipo de educación es prueba de que vamos por el buen camino y que la implicación de alumnos y familias es cada vez mayor. La educación bilingüe es percibida cada vez más por estos últimos como un requisito indispensable para una educación integral en una sociedad global, a pesar de estar aún lejos del reconocimiento y aceptación que merece en los países vecinos.

#### 1.4. Las percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la enseñanza bilingüe en España en un futuro próximo

En los últimos años, las políticas educativas en España han hecho una clara apuesta por el sistema educativo bilingüe. Sin embargo, sus resultados están siendo cuestionados. Esta es una de las principales causas que ha motivado la realización de esta investigación por parte de la UNED.

En un principio, el programa bilingüe fue muy bien recibido por el profesorado, ya que entendieron que podía representar un gran avance en su carrera profesional, así como una oportunidad de superación personal. Los profesores participantes en el programa bilingüe de Andalucía inicialmente tenían una reducción de horario de una hora lectiva semanal para la preparación de materiales y la coordinación con otros compañeros tanto de su propio departamento docente como de otros departamentos del colegio. Asimismo, los docentes se encontraron con grupos de alumnos que eligieron voluntariamente este sistema bilingüe, ya que en las escuelas había tanto grupos de alumnos bilingües como no bilingües para cada nivel, con lo cual los alumnos bilingües se involucraron de lleno. Estas medidas fueron bien recibidas por la comunidad docente e hicieron que el programa bilingüe se extendiera rápidamente por todo nuestro país.

A quienes optaron por incorporarse al programa bilingüe se les exigió tener un certificado B2 en el idioma extranjero y el compromiso de actualizar su nivel de idioma y utilizar metodologías innovadoras en el aula. Como podemos observar en el siguiente cuadro, fruto de la investigación coordinada por la UNED, el profesorado español cumplió con este compromiso formativo, obteniendo el mayor porcentaje de calificación en el nivel B2 entre los distintos países que han participado en este programa. Sin embargo, muchos no superaron este requisito mínimo para participar en el programa bilingüe, de ahí que nuestro país tenga uno de los porcentajes más bajos en el nivel C1. Quizás esto se deba a la falta de tiempo del profesorado que optó por esta metodología para continuar su formación, ya que la Administración les iba exigiendo más burocracia y eliminando las reducciones de horario que inicialmente tenían. También hay que decir que no existe un control periódico del nivel lingüístico del profesorado, por lo que no es necesario que éste, salvo de forma voluntaria, actualice su nivel lingüístico.

Fig. 5. Nivel de certificación del profesorado en una lengua extranjera. Proyecto BiMo

País	B1	B2	C1	C2
España	2,8%	44,7%	36,5%	15,9%
Italia	7,5%	33,3%	38,3%	20,8%
Rumanía	11,9%	26,7%	45,5%	15,8%
Lituania	16,5%	40,0%	30,6%	12,9%

Con el paso de los años, como hemos comentado anteriormente, las exenciones que se dieron en un principio se fueron perdiendo, dando paso a lo que podríamos denominar como una estandarización del sistema bilingüe. La realidad a día de hoy es que esta reducción de horarios, tan necesaria para poder preparar la práctica docente bilingüe y coordinarse con el resto del profesorado así como con los auxiliares de conversación, ha desaparecido.

En cuanto a Cantabria, podemos señalar que se mantienen las reducciones de jornada lectiva para el profesorado que participa en un programa bilingüe. En las escuelas secundarias, por ejemplo, los profesores tienen dos horas complementarias y una hora lectiva a la semana para coordinarse con el resto de profesores y auxiliares de idiomas. Esto está muy valorado, ya que facilita y promueve el trabajo cooperativo dentro del programa.

Además, en muchos colegios, los alumnos bilingües, especialmente en la etapa de ESO, solo tienen la opción de la educación bilingüe, incluso cuando su escuela primaria no tiene implantado este programa. Cuando las escuelas optaron por adoptar el bilingüismo, se comprometieron a aumentar gradualmente su oferta bilingüe hasta que el 100% de los grupos fueran bilingües. Esta disparidad de niveles en el conocimiento del inglés dificulta mucho el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos que proceden de centros de primaria no bilingües suelen tener más posibilidades de no conseguir los objetivos mínimos en las asignaturas impartidas en segunda lengua ya que, desde hace años, tienen menos exposición a la lengua extranjera, por lo que les resulta muy difícil seguir el desarrollo regular de una clase en otro idioma. En muchas escuelas, de hecho, podemos ver una correlación entre los estudiantes que provienen de escuelas primarias no bilingües y una alta tasa de fracaso escolar dentro del programa bilingüe en la secundaria superior. Sin embargo, hay que decir que gran parte de estos alumnos no bilingües suelen compensar la diferencia de nivel con mucho esfuerzo para alcanzar el nivel requerido en la segunda lengua, generalmente con el apoyo de academias privadas.

Cabe mencionar la necesidad de abrir más academias EOI públicas gestionadas por las comunidades autónomas, evitando así que quienes quieran aprender una lengua extranjera tengan que acudir a entidades privadas, lo que puede suponer un gran esfuerzo económico por parte de las familias, en el caso de los estudiantes, y por parte del profesorado, en el caso de que quieran mejorar su nivel de idioma. Del mismo modo, quizás podríamos sugerir la posibilidad de establecer un sistema de evaluación dentro de la etapa educativa pública de ESO y educación postobligatoria que permitiera obtener una certificación de nivel de idioma, tal y como existe en otros países.

También hay que añadir que, concretamente en Andalucía, las quejas más extendidas entre los profesores bilingües son la alta ratio que encuentran en el aula y las pocas horas que suelen tener los auxiliares de lengua. Respecto a los primeros, los profesores suelen encontrar grupos de 30 alumnos de media por aula en secundaria y hasta 38 en bachillerato. También hay que tener en cuenta que algunos de ellos no han asistido a educación bilingüe durante su etapa de Educación Primaria y que en todos los grupos suele haber algún alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que, por lo general, presenta un nivel curricular muy bajo, tanto en la lengua extranjera como en otras materias. Esto agrava aún más la situación, ya que es una tarea muy compleja poder dar un trato individualizado a tus alumnos cuando tienes una ratio tan alto en el aula. Por lo tanto, bajo estas circunstancias, es innegable que la educación bilingüe no ofrece a los estudiantes la calidad que el programa promete.

En cuanto a los auxiliares de idiomas, nos encontramos con que cada escuela, dependiendo del número de grupos, suele tener solo uno o dos auxiliares cuya jornada laboral es muy corta, unas 12 horas a la semana. En circunstancias normales, los estudiantes de secundaria solo pasan una o dos horas a la semana con los auxiliares de idiomas. Esto, obviamente, va en contra del contexto de inmersión lingüística que podríamos llevar a cabo con nuestros alumnos en el aula. Los docentes de programas bilingües no siempre cuentan con las herramientas, los recursos y el tiempo necesarios para poder actualizar su nivel de competencia en una lengua extranjera. Por ello, los asistentes se convierten en instrumentos fundamentales tanto para ellos como para los alumnos. Además, la diversidad en la procedencia de los asistentes genera un enriquecimiento cultural y un mayor conocimiento de los distintos tipos de acentos, culturas y tradiciones de cada lugar. Podemos decir que los asistentes realizan una labor muy beneficiosa para los alumnos, aunque sería necesario que las Administraciones hicieran una mayor inversión para aumentar su número.

A pesar de todo lo anterior, hay que decir que el programa bilingüe tiene muchos beneficios para los alumnos, y esto es lo que anima a los profesores a seguir participando en este tipo de enseñanza. Cada vez más, encontramos generaciones que finalizan la etapa de ESO con un mejor conocimiento de una lengua extranjera. Esto se debe tanto al esfuerzo personal de los alumnos como al gran trabajo realizado por todo el profesorado a lo largo de las diferentes etapas educativas.

Además, la participación en programas internacionales como Erasmus+ se ha convertido en un gran aliciente tanto para profesores como para alumnos, ya que, además de los innumerables beneficios culturales que ofrece, les ayuda a tener una mayor confianza a la hora de comunicarse con alumnos de otros países de la Unión Europea. Estos intercambios favorecen la creación de un sentido de comunidad entre los ciudadanos de los Estados miembros, además de dotarlos de una visión más abierta, tolerante e igualitaria. En el caso de los docentes, también les proporciona una actualización lingüística y profesional a través de los diferentes cursos de formación y estancias de observación en el extranjero.

### 1.5. ¿Qué se debería mejorar o cambiar en la educación bilingüe?

Tras la exhaustiva investigación llevada a cabo por la UNED en colaboración con instituciones educativas de España, Italia, Rumanía y Lituania, podemos concluir que existen ciertos componentes cuando se habla de educación bilingüe que suelen ser comunes a todos los países participantes, mientras que otros son exclusivos de cada uno de ellos.

En el caso de España, formar parte del programa educativo bilingüe no tiene ningún beneficio para los participantes más que la satisfacción personal. El alumno completa la etapa con un certificado expedido por la administración educativa de la comunidad autónoma, pero carece de validez oficial como certificación del nivel de idioma alcanzado. Por tanto, como ya se ha planteado, sería importante regular en este sentido para que la certificación obtenida fuera realmente útil para los estudiantes.

Por otro lado, los programas bilingües implican una mayor carga de trabajo para los docentes, ya que deben crear materiales en dos idiomas, preparar más a fondo sus clases, ya que van a utilizar un idioma que no es su lengua materna, coordinarse con el resto de docentes del programa bilingüe, incluidos los docentes de L2, así como la actualización lingüística y metodológica. Sin embargo,

todo este trabajo extra no se compensa de ninguna manera, ni económicamente ni con una reducción de la jornada laboral. Como consecuencia, los docentes a veces pierden la motivación y pueden dejar de capacitarse o de utilizar materiales y actividades innovadoras. Ni siquiera se premia el hecho de participar en proyectos como Erasmus+, en los que invierte tantas horas de su tiempo libre.

Por ello, una medida muy positiva para los docentes sería establecer horarios de coordinación bilingüe dentro de sus horarios. Esto permitiría que existiera un espacio donde los docentes de las diferentes materias que se integran en la educación bilingüe puedan compartir experiencias, recursos e incluso planificar el trabajo de manera transversal e interdisciplinaria. Ahora mismo, cuando se realizan estas reuniones (si es que se realizan), se llevan a cabo fuera del horario de trabajo de los docentes, lo que significa que dependen de la buena voluntad de estos, que tienen que sacrificar parte de su tiempo libre. La verdad es que cuesta entender que este tipo de encuentros no existan cuando la metodología AICLE la promueve la propia Administración. Es imposible trabajar de manera interdisciplinaria cuando no existen reuniones de coordinación que favorezcan estas prácticas. Además, estas reuniones también resaltarían la importancia de la posición del coordinador bilingüe, quien podría establecer un contacto más cercano y directo con su grupo de trabajo.

Asimismo, no podemos olvidar la necesidad de actualización lingüística por parte de los docentes bilingües. Sus horarios semanales deberían incluir una hora de formación continua y actualización obligatoria que podría llevarse a cabo en colaboración con los auxiliares de lengua. Un control periódico de dicha actualización podría incluso ser conveniente para garantizar el nivel competencial de los profesores de asignaturas bilingües y asegurar una enseñanza de calidad en la segunda lengua.

Las EOI pertenecientes al sistema educativo público podrían jugar aquí un papel clave. Si se crearan más EOI, podrían supervisar y realizar dicha actualización lingüística del profesorado. Además, permitiría a los estudiantes acceder a estudios públicos en lengua extranjera, incentivándolos a obtener su certificado de idioma a edades tempranas.

En relación con los materiales bilingües de las distintas disciplinas, debemos señalar que los recursos educativos disponibles son escasos, y los pocos existentes en la web no siempre son fáciles de encontrar. Las instituciones administrativas necesitan crear un buen banco de recursos donde los docentes puedan encontrar lo que necesitan. Sería conveniente que el Ministerio de Educación, junto con las diferentes Direcciones Regionales de Educación, se comprometieran a crear y producir sitios web más simplificados y amigables para este fin.

En cuanto a los alumnos, creemos que podría ser muy positivo que se crearan grupos flexibles según su competencia lingüística. Es decir, al comienzo de cada curso los alumnos podrían realizar un test para comprobar su conocimiento de la lengua extranjera. Su confianza aumentaría, ya que sus compañeros de clase tendrían un nivel similar de inglés, mientras que sus niveles de frustración disminuirían, ya que los profesores podrían adaptar mejor su práctica docente a sus necesidades lingüísticas.

Hemos mencionado anteriormente que una de las principales quejas del profesorado bilingüe, especialmente en la comunidad andaluza, es la elevada ratio de alumnos por aula, que puede llegar hasta los 38 alumnos en las aulas de Bachillerato y los 33 en las de Secundaria. Rebajar estos ratios sería, sin duda, otra de las medidas que repercutirían significativamente en la calidad de la enseñanza, ya que, de esta forma, se podría ofrecer una educación más individualizada y una atención más real a la diversidad. Las clases con un ratio inferior a 25 alumnos podrían aumentar exponencialmente los resultados obtenidos en la educación bilingüe. Esta atención individualizada es más



probable que ocurra, por ejemplo, en muchas de las aulas de Cantabria, donde el número de alumnos bilingües por aula no supera, en muchos casos, los 20 alumnos.

A estas medidas hay que añadir la necesidad de contar con más personal nativo en nuestras aulas. Los auxiliares de idiomas son imprescindibles y necesarios para convertir nuestras aulas en espacios de auténtica inmersión lingüística. Por esta razón, sería conveniente aumentar el número de horas semanales que se les asignan o aumentar el número de asistentes asignados a cada escuela. También sería muy beneficioso que se les permitiera trabajar más de dos años en el mismo centro, que actualmente es el periodo máximo que pueden permanecer en la misma comunidad autónoma, teniendo que cambiar de región si quieren seguir trabajando como lengua. Su permanencia generaría una relación más cercana entre los auxiliares de idiomas y los estudiantes, mayor estabilidad y la posibilidad de trabajar con ellos a más largo plazo.

Otro aspecto negativo que hemos comentado con respecto a la educación bilingüe es que parte del alumnado que se matricula en programas de secundaria bilingüe procede de centros de primaria sin educación bilingüe durante toda la etapa. En estos casos, sería conveniente que las escuelas secundarias bilingües tuvieran la obligación de ofrecer programas tanto bilingües como no bilingües, ya que esta es una de las principales razones del nivel desigual de inglés entre nuestros estudiantes. Esto podría beneficiar enormemente a todos aquellos estudiantes que no pueden mejorar sus habilidades en inglés y que, por esta razón, suelen suspender en materias no lingüísticas. Poder optar por una educación no bilingüe podría beneficiarles, al permitirles superar la etapa de Educación Secundaria y reducir las tasas de fracaso y abandono escolar.

Para concluir, somos conscientes de que la educación bilingüe es esencial para que nuestros estudiantes tengan éxito en el mundo altamente globalizado de hoy. Sin embargo, es necesario que las administraciones educativas hagan una reflexión profunda sobre el sistema educativo bilingüe para que algunas de las ideas propuestas por los actores directamente involucrados en él, es decir, docentes, alumnos y familias, puedan ser recogidas e implementadas para mejorar los resultados sustancialmente.

## **2. Italia**

### **2.1. Descripción sociolingüística de Italia desde un punto de vista geográfico y social: lengua oficial, y lenguas minoritarias**

#### *2.1.1. El italiano. El nacimiento de una lengua común*

El idioma italiano que se habla hoy es el resultado de un largo proceso evolutivo que comenzó en 1600 con el objetivo de identificar la forma correcta del idioma que se usaría, tanto en forma escrita como hablada. Durante muchos siglos, en Italia, la gente conocía y hablaba solo su dialecto regional y otros idiomas extranjeros, pero no un estándar italiano. El dialecto toscano, el idioma utilizado por Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio y Francesco Petrarca, puede considerarse como la base de la lengua italiana.

El desarrollo de este idioma no fue un proceso simple; esto se debe a la subdivisión de Italia en estados gobernados por dominios extranjeros antes de la unificación de Italia en 1861. Cuando Italia se unió en 1861, se adoptó el dialecto toscano como idioma oficial del país. Podemos decir que este evento representa el primer paso real realizado para la construcción de una lengua común en Italia.

Otro obstáculo que frenó la difusión y el conocimiento de una lengua común fue el alto índice de analfabetismo. El nacimiento de la República Italiana y la correspondiente Constitución de la República Italiana, que establece el derecho a la educación básica, la radiodifusión de televisión y la transmisión de programas culturales, han tenido un mayor impacto en la unificación de la lengua. Baste saber que en 1950 solo el 20% de la población italiana hablaba italiano con fluidez en la vida cotidiana.

Desde hace algunas décadas, el idioma italiano se ha convertido en el idioma de todos, especialmente en las clases menos educadas y en las regiones con un predominio histórico de dialectos.

La difusión de la lengua italiana no ha eliminado el aspecto multilingüe tradicional de Italia, ningún dialecto ha desaparecido, ninguna lengua minoritaria se ha extinguido. El uso paralelo de la lengua y los dialectos italianos constituye una de las características más específicas de toda la historia lingüística nacional. En el último cuarto del siglo XX, el elemento nuevo fueron las lenguas de las comunidades inmigrantes, también conocidas como minorías recién asentadas.

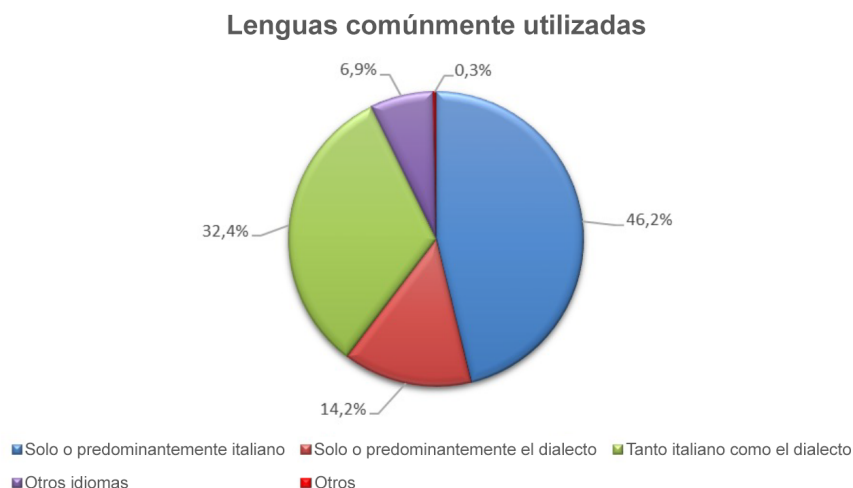
### 2.1.2. Del italiano y sus dialectos a las lenguas extranjeras

En 2015, una investigación realizada por ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica, o Instituto Nacional de Estadística) estimó que el 45,9% de la población de seis años o más (alrededor de 26 millones y 300.000 personas) se expresa principalmente en italiano en la familia y el 32,2% tanto en italiano como en el dialecto. Solo el 14% (8.069.000 personas), en cambio, utiliza predominantemente el dialecto.

El gráfico representado en la Figura 1 muestra que aproximadamente el 78% de la población italiana habla italiano en la actualidad, el 14% habla única y exclusivamente el dialecto y el 6,9% utiliza solo una lengua extranjera. Este último dato nos muestra cómo la inmigración a Italia ha propiciado que se hable un porcentaje importante de lenguas extranjeras en el territorio italiano.

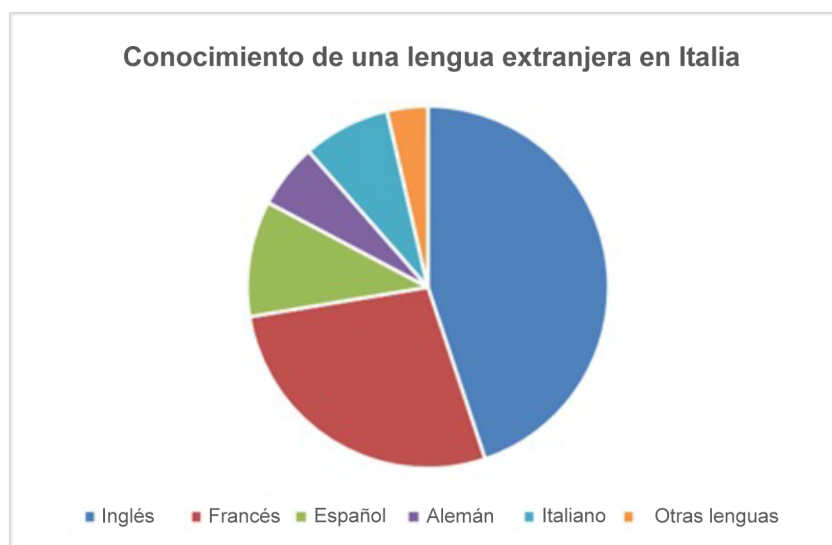
Después de la Segunda Guerra Mundial y hasta 1970, el francés fue la lengua extranjera más enseñada en las escuelas públicas. Solo más tarde el inglés se convirtió en el primer idioma extranjero estudiado. En la actualidad, el inglés se estudia como principal lengua extranjera desde la escuela primaria hasta la secundaria. En los tres años de la escuela secundaria inferior, además de inglés, también se enseña una lengua oficial de la Unión Europea (francés, español, alemán).

Fig. 1. Lenguas que se usan comúnmente en Italia



La misma encuesta ISTAT proporciona una información útil sobre el conocimiento de una lengua extranjera además de la lengua materna (Figura 2). Aquí se destaca que solo el 60,1% de la población italiana conoce al menos un idioma extranjero, y que los idiomas extranjeros más conocidos en Italia son principalmente el inglés y el francés.

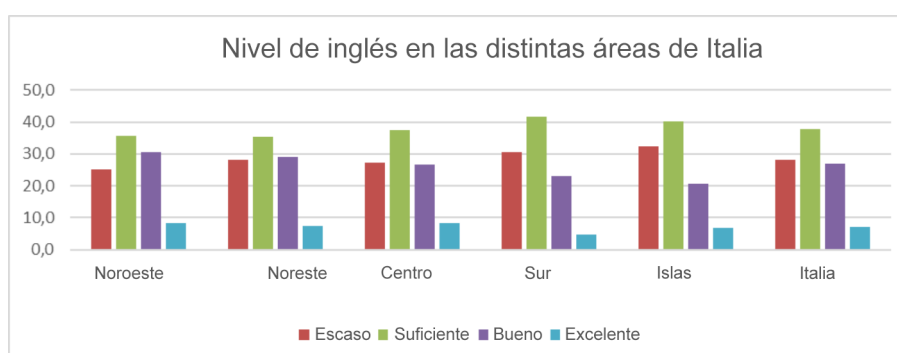
Fig. 2. Conocimiento de una lengua extranjera en Italia



Hay varios factores que pueden afectar el conocimiento del idioma italiano. En concreto los dos siguientes son los que se han analizado con mayor atención: la posición geográfica y el nivel de cualificación personal que se ostenta.

El estudio realizado sobre la posición geográfica (Figura 3) muestra que en el sur de Italia y en las islas es mucho más difícil saber un segundo idioma. La distancia al centro del área metropolitana y el número de habitantes también inciden negativamente en el conocimiento de una lengua extranjera. Con especial atención al idioma inglés, los datos del gráfico a continuación muestran el nivel de conocimiento del inglés en el territorio italiano.

Figura 3. Nivel de inglés en las distintas áreas de Italia



Comparando el nivel de conocimiento del inglés en Italia y el nivel de conocimiento en las distintas áreas geográficas, se puede ver fácilmente que tanto el nivel de conocimiento “bajo” como “suficiente” son:

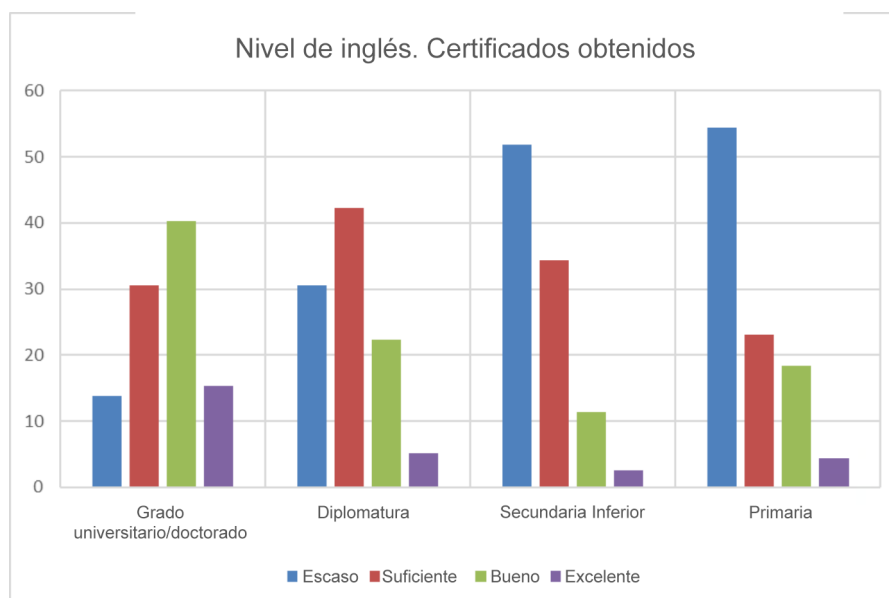
- superiores a la media nacional en el sur de Italia y las islas,
- por debajo de la media nacional del norte de Italia,
- en línea con la media del centro de Italia.

Los niveles “bueno” y “excelente”, por otro lado, están:

- por debajo de la media nacional del sur de Italia y las islas,
- por encima de la media nacional del norte de Italia,
- en línea con la media nacional de Italia central.

El estudio del conocimiento de una lengua extranjera en relación con la titulación obtenida (Figura 4) pone de manifiesto que cuanto mayor es la titulación obtenida, mayor es el nivel de conocimiento de una lengua extranjera.

Fig. 4. Nivel de inglés. Certificados obtenidos



También para este análisis se toma en consideración el conocimiento del idioma inglés. Como se muestra en el gráfico, quienes cuentan con un certificado de educación primaria o secundaria tienen principalmente un bajo nivel de conocimiento del idioma inglés. Por otro lado, quienes cuentan con una licenciatura o un doctorado tienen un excelente nivel de conocimiento del inglés.

En conclusión, la encuesta muestra cuáles pueden ser las condiciones o causas de un bajo nivel de conocimiento de una lengua extranjera en el territorio italiano. Inicialmente destacamos que, en Italia, predominó el uso de dialectos durante muchos siglos y que, con el paso de los años y con una mayor educación y difusión de la lengua italiana, esta prevaleció y se convirtió en la lengua más utilizada. Por tanto, del mismo modo, es necesario mejorar y potenciar la difusión de una segunda lengua a partir de las zonas geográficas desfavorecidas y los grupos de población que tienen un grado más bajo.

## 2.2. Descripción del sistema educativo con especial atención al aprendizaje de idiomas

### 2.2.1. El sistema educativo en Italia

El sistema de educación y formación en Italia está organizado sobre la base de los principios de subsidiariedad y autonomía de las instituciones educativas. El Estado tiene competencia legislativa exclusiva para las “Reglas Generales de Educación” y para la determinación de los niveles esenciales de servicios que deben garantizarse en todo el territorio nacional. Las regiones tienen competencias específicas definidas por el Estado y tienen potestad legislativa concurrente y exclusiva en el ámbito de la educación y en el de la formación profesional. Las instituciones educativas del Estado tienen autonomía didáctica, organizativa y de investigación, experimentación y desarrollo.

El sistema educativo está organizado de la siguiente manera:

De 0 a 6 años: sistema integrado no obligatorio, con una duración total de 6 años, dividido en:

- los servicios educativos para niños gestionados por las entidades locales, directamente o mediante convenio, o por otras entidades públicas o privadas, que acojan a niños de entre 3 y 36 meses;
- jardín de infancia, que puede ser gestionado por el Estado, las entidades locales, directamente o mediante convenio, por otras entidades públicas o privadas, que acogen a niños de entre 3 y 6 años.

Primer ciclo de la educación obligatoria, con una duración total de 8 años, y dividido en:

- escuela primaria, de 5 años de duración, para alumnos de 6 a 11 años;
- la escuela secundaria inferior, de tres años de duración, para alumnos de 11 a 14 años.

Segundo ciclo educativo, con una duración total de 5 años, para alumnos de 14 a 19 años, dividido en dos tipos de itinerarios:

- Instituto.
- Institutos Técnicos e Institutos Profesionales.

Cursos trienales y cuatrienales de educación y formación profesional (IEFP) de competencia regional, siguiendo el primer ciclo educativo.

Educación superior con diferentes tipos de itinerarios:

- cursos de educación terciaria ofrecidos por las universidades,
- cursos de educación terciaria ofrecidos por las instituciones AFAM (Formación Superior Artística, Música y Danza),
- cursos de formación terciaria profesionalizante ofrecidos por los ITS (Institutos Técnicos Superiores).

### 2.2.2. *La enseñanza de idiomas en el sistema educativo italiano*

Desde la aprobación de la Ley 53/2003, Italia ha introducido la alfabetización en al menos un idioma extranjero de la Unión Europea (inglés) además del idioma italiano, desde el primer año de la escuela primaria hasta el último año de la escuela secundaria inferior.

El currículo lingüístico de los alumnos se construye entre los 3 y los 14 años a través de dos etapas: el quinto grado de primaria y la conclusión del primer ciclo de secundaria. Cada uno de ellos corresponde a un nivel del Marco de Referencia Europeo: A1 y A2 respectivamente para el idioma inglés y A1 para el segundo idioma comunitario iniciado en la escuela secundaria inferior.

En el jardín de infancia no hay enseñanza de una lengua extranjera, pero las Directrices Nacionales invitan a aprovechar los entornos multilingües en los que viven los niños.

En cuanto al último bienio de la enseñanza obligatoria, de los 14 a los 16 años, las Indicaciones Nacionales de las Escuelas Secundarias y de los Institutos Técnicos o Profesionales identifican, como competencia última, la habilidad en el uso de una lengua extranjera para las principales funciones comunicativas e instrumentales, pero sin indicar un nivel.

El certificado de competencias básicas para el cumplimiento de la obligación educativa corresponde al uso de una lengua extranjera para los principales fines comunicativos e instrumentales en un nivel básico, medio o avanzado.

El 15 de marzo de 2010 se expidió el Reglamento de Reorganización de las Escuelas Secundarias, los Institutos Técnicos y los Institutos Profesionales con las correspondientes Indicaciones Nacionales para Escuelas Secundarias y las Indicaciones para los Institutos Técnicos y los Institutos Profesionales. Para todos los planes de estudios de secundaria superior, se prevé un nivel al final del período de dos años y un nivel B2 al final del ciclo de estudios para la primera lengua extranjera (en la mayoría de los casos inglés); para la segunda lengua extranjera el nivel final esperado es un B1. Este es el nivel a alcanzar para el tercer idioma en los Liceos Lingüísticos y para el segundo idioma en la opción socioeconómica del Liceo de Ciencias Humanísticas. Para estos idiomas existe la posibilidad de estudiar chino, árabe, ruso o japonés.

En secundaria se ofrecen dos lenguas extranjeras únicamente en la opción Económica y Social de la Escuela Secundaria de Ciencias Humanas, mientras que en las Escuelas Secundarias Lingüísticas se ofrecen tres idiomas.

Las Indicaciones Nacionales prevén el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa y el desarrollo de competencias relativas a la cultura de los países donde se habla la lengua, es decir, no sólo la literatura, sino también la civilización, el cine, la música, el arte, etc. El estudio comparativo entre literaturas y diferentes culturas se impulsa a través de oportunidades de contacto e intercambio, como visitas de estudio y estancias, incluidas prácticas de formación individuales en Italia o en el extranjero.

En los Institutos Técnicos la primera lengua extranjera, cuyo estudio tiene una duración de cinco años, es el idioma inglés. Solo algunas especializaciones del sector económico contemplan una segunda lengua de la Unión Europea y para ambas lenguas se espera que el estudiante aprenda a utilizar vocabulario especializado relacionado con los itinerarios de estudio para interactuar en diferentes campos y contextos profesionales. Como se indicó anteriormente, esto también se aplica a los Institutos Profesionales, donde se proporciona un segundo idioma extranjero solo para algunas especializaciones en el sector de servicios.

En el contexto de la educación secundaria superior, también debe mencionarse el EsaBac, un doble diploma establecido en el contexto de la cooperación educativa entre Italia y Francia, con un acuerdo firmado en 2009. Con este acuerdo, Francia e Italia promueven en su sistema educativo un curso bilingüe de tres años durante el segundo ciclo de educación que permite a los estudiantes obtener simultáneamente el certificado de educación secundaria italiana y el *Baccalauréat* francés.

El itinerario del EsaBac promueve la formación integrada basada en el estudio en profundidad de la lengua y la cultura del país socio desde una perspectiva europea e internacional. Al final del curso, los estudiantes alcanzan un nivel de competencia lingüística igual al nivel B2. El título sólo se puede obtener en los centros autorizados por el Ministerio. Las secciones de EsaBac en Italia están actualmente en 337 centros educativos distribuidos por todo el país.

Sin embargo, el italiano como segunda lengua (L2) se define dentro de las Directrices (2014) para la acogida e integración de estudiantes extranjeros. Las Directrices ofrecen a los centros sugerencias para mejorar la diversidad lingüística, incluida la enseñanza de lenguas no pertenecientes a la UE, a fin de mantener la lengua materna del país de origen.

Las Directrices identifican tres etapas de aprendizaje del idioma italiano, donde la etapa inicial de aprendizaje del italiano L2, principalmente para comunicarse, corresponde a los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Como evidencia de la reconocida importancia del italiano como segundo idioma, cabe recordar que ahora también existe una clase de competencia especial llamada “Idioma italiano para estudiantes de idiomas extranjeros” que capacita al profesor que enseña italiano a hablantes no italianos.

Otro sector de la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere a las lenguas minoritarias. Desde 1999, con la Ley n.º 482/99, las entidades territoriales donde existen comunidades minoritarias que hablan una lengua distinta del italiano han conseguido protección constitucional: “En aplicación del artículo 6 de la Constitución y en armonía con los principios generales establecidos por las Organizaciones europeas e internacionales, la República protege la lengua y la cultura de las poblaciones albanesa, catalana, germánica, griega, eslovena y croata y de las que hablan francés, franco-provenzal, friulano, ladino, occitano y sardo”.

En el jardín de infancia se prevé el uso de la lengua minoritaria en las actividades educativas. En los centros educativos de educación primaria y secundaria inferior, el uso de la lengua minoritaria está previsto como herramienta didáctica y la enseñanza de la lengua también está prevista en el calendario curricular.

### 2.3. AICLE en el sistema educativo italiano

El término AICLE es el acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Es una metodología que prevé la enseñanza de una materia en una lengua extranjera con el fin de fomentar tanto la adquisición de contenidos disciplinares como el aprendizaje de la lengua.

AICLE es una metodología de enseñanza que se ha desarrollado en varios países europeos desde mediados de la década de 1990, cuando en Italia, gracias al desarrollo de proyectos europeos organizados por varias instituciones y universidades, algunos centros educativos han activado contenidos disciplinares en una lengua extranjera. Italia fue el primer país de la Unión Europea en introducir AICLE formalmente en la escuela secundaria superior.

La Ley 53 de 2003, que reorganizó la escuela secundaria superior y el Reglamento de 2010, introdujeron la enseñanza de una materia no lingüística (DNL) en lengua extranjera en el último año de los centros educativos de enseñanza secundaria y en los institutos técnicos y de dos asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera en los centros de enseñanza secundaria en los itinerarios lingüísticos a partir del tercer y cuarto año.

La Ley 107 de 2015, artículo 7, define como objetivos formativos prioritarios “la mejora de las competencias lingüísticas, con especial referencia al italiano así como al inglés y otras lenguas de la Unión Europea, utilizando también la metodología de Aprendizaje Integrado de Lenguas de Contenido”.

Un requisito fundamental para una aplicación útil de la metodología AICLE es que los profesores tengan habilidades lingüísticas y metodológicas adecuadas. Por ello, el Ministerio ha organizado un plan de formación en idiomas para la adquisición del nivel C1 en el idioma y la asistencia a cursos metodológicos de 20 ECTS en la universidad. Este plan tarda muchos años en completarse. Por ello, el Ministerio de Educación ha facilitado a los centros educativos las orientaciones y métodos operativos para la introducción gradual y flexible de la enseñanza de una no lengua en el aprendizaje de una lengua extranjera según la metodología AICLE (Nota 240 de 16 de enero de 2013 y Nota 4969 de 25 de julio de 2014), como la estrecha colaboración entre el profesor AICLE y el profesor de lenguas extranjeras, con el objetivo de promover una sinergia de habilidades.

## 2.4. Las actitudes de los padres y los estudiantes hacia las lenguas extranjeras y la educación bilingüe

### 2.4.1. Introducción

AICLE es el entorno de aprendizaje que requiere que los estudiantes aborden el estudio de una materia no lingüística utilizando un idioma que no es su lengua materna. Sin embargo, la introducción de esta innovación metodológica en el entorno pedagógico italiano ha provocado numerosos malentendidos que han llevado a profesores, padres y alumnos a hablar de AICLE de forma muy aproximada.

La diferencia sustancial entre AICLE y otras metodologías similares (por ejemplo, enseñar contenido a través del inglés, enseñar inglés a través de contenidos, etc.) está por tanto en la integración entre los componentes disciplinarios y lingüísticos que requieren la aplicación de estrategias didácticas que puedan fomentar de forma eficaz la creación de nuevos conocimientos y habilidades que puedan utilizarse en un contexto lingüístico extranjero.

Las clases de Física o Filosofía con la metodología AICLE no pueden enseñarse en una lengua extranjera de la misma forma que se hace en la lengua materna, sino que debe enriquecerse con una serie de adaptaciones pedagógicas que tengan en cuenta los medios de comunicación utilizados y la consecuente carga cognitiva impuesta al alumno. En una clase AICLE, aunque no sea una clase de lengua extranjera, el medio de instrucción no es solo un pilar importante sobre el que realizar actividades docentes, sino también una herramienta de trabajo para los alumnos que verán mejorar sus competencias en la lengua extranjera. Este es el significado del término AICLE aceptado por la legislación italiana que introduce este tipo de enseñanza en los programas ministeriales.



### 2.4.2. *Los métodos de enseñanza de idiomas en el sistema educativo italiano*

Varios años después de la introducción de AICLE en el sistema educativo italiano es cada vez más necesario reflexionar sobre esta práctica docente, para visualizar nuevos caminos o cambiar algunos aspectos críticos. También es importante repensar los antecedentes pedagógicos y las prácticas de enseñanza, enfocando todo el camino de la formación en el alumno mediante herramientas interactivas que pueden potenciar el aprendizaje.

Para mejorar la experimentación, el Ministerio de Educación involucró al Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (INDIRE) para potenciar experiencias significativas del actual modelo organizativo y educativo. Con este objetivo, INDIRE centró su investigación en el papel del espacio y el tiempo en el proceso de enseñanza y en una enseñanza efectiva.

### 2.4.3. *AICLE y el debate*

Esta es una metodología que favorece el debate entre los estudiantes, quienes pueden apoyar o estar en contra de un tema propuesto por el docente. Esta es una disciplina curricular en el mundo anglosajón y se basa en el aprendizaje cooperativo y la educación entre iguales no solo entre alumnos, sino también entre profesores y alumnos. Este modelo se basa en el respeto de unas reglas muy precisas a seguir en la presentación de las propias ideas y es muy adecuado para activar dinámicas de observación y evaluación interna.

Algunos colegios han experimentado con éxito la metodología del debate durante las clases AICLE, y la correlación con la metodología AICLE es innegable, especialmente para mejorar las habilidades orales, ya que los estudiantes, centrados en defender u oponerse a una afirmación, usan la lengua extranjera en contextos efectivos y, al mismo tiempo, fomentan el aprendizaje de contenidos específicos.

La metodología del debate se combina a la perfección con las afirmaciones de Mohan (1986), según las cuales la metodología AICLE no hace más que reflejar lo que ocurre de forma natural en el transcurso de cada interacción verbal, en la que siempre hay una forma de integración entre contenidos y medios lingüísticos.

### 2.4.4. *AICLE y el aula invertida*

Esta metodología es un modelo que se ha vuelto muy popular en los últimos años en las escuelas italianas. La idea básica es que el contenido de la lección se abarca como tarea para casa, mientras que el tiempo en el aula se utiliza para actividades colaborativas, experiencias, debates y talleres. En este contexto el docente asume el rol de mentor y director de la acción pedagógica. Este enfoque se presta perfectamente a la enseñanza AICLE, dando como resultado una renovación total de las prácticas docentes diarias, del entorno del aula y de los materiales: las clases tienen lugar en el aula multimedia, en el laboratorio, con el uso de tecnologías, contenidos didácticos digitales y Recursos Educativos Abiertos (REA). Es particularmente útil usar vídeos y materiales digitales en idiomas extranjeros tomados de sitios y repositorios dedicados a este fin.

#### 2.4.5. AICLE y los espacios de aprendizaje

La idea básica surge del replanteamiento de la configuración tradicional del espacio del aula en el que los alumnos pasan la mayor parte de sus horas de clase, mientras los profesores se turnan sucesivamente. Muy común en el mundo anglosajón, los espacios disciplinarios de aprendizaje hacen posible que cada disciplina tenga asignado un espacio, con equipamiento, mobiliario y software específicos.

Este modelo encaja perfectamente con la metodología AICLE, ya que los profesores de asignaturas de contenido pueden personalizar su espacio de trabajo adaptándolo a una docencia activa tipo laboratorio, preparando mobiliario, materiales, libros, instrumentos, dispositivos, software, etc. Esta organización facilitará la enseñanza de los contenidos disciplinares en una lengua extranjera, sobre todo porque el perfil del profesor de DNL se caracteriza por el entrelazamiento de competencias lingüísticas, disciplinares y metodológico-didácticas, tal y como indica el Decreto 6 de la Dirección General de Personal Escolar MIUR de 16 de abril de 2012, que presta atención a los recursos tecnológicos e informáticos.

#### 2.4.6. La respuesta de las familias y los estudiantes

A partir de los resultados del cuestionario y las entrevistas con padres en Italia (con una edad media de 50 años), 25% hombres y 75% mujeres, observamos que solo el 5,6% de las familias declararon que se usa más de un idioma en el hogar. Con respecto a las actitudes de los padres hacia la educación bilingüe, vemos que las familias italianas la consideran realmente útil, pero hay un porcentaje importante que la considera más estresante que en el resto de los países europeos entrevistados.

En cuanto al resultado del cuestionario de los estudiantes en Italia, el estudiante promedio tiene 18 años, siendo el 62% hombres y el 34% mujeres, y el 4% no declaró la edad. Se observó el mismo resultado: consideran que la educación bilingüe es realmente útil, pero hay un porcentaje importante que la considera más estresante que en los otros países europeos encuestados excepto España.

En cuanto a los estudiantes, la motivación con respecto a la educación bilingüe se encuentra en los últimos lugares en comparación con el resto de los países europeos, junto con España.

A través del análisis de las entrevistas realizadas a los padres de los alumnos que utilizan metodologías de enseñanza AICLE, se pudo detectar:

- la eficacia de AICLE en el aprendizaje de contenidos;
- la eficacia de AICLE en el aprendizaje de idiomas;
- la percepción del valor añadido del enfoque AICLE por parte de las familias de los estudiantes.

#### 2.4.7. La efectividad de AICLE en el aprendizaje de contenidos

Para las familias sería útil que muchas, si no todas, disciplinas, desde humanidades hasta materias científico-matemáticas, pudieran enseñarse utilizando la metodología AICLE. Son conscientes de que las humanidades en general requieren de un conocimiento más profundo de la lengua extranjera, para poder ser transmitidas adecuadamente, evitando eliminar matices significativos de significado

con el fin de transmitir el contenido. Para las materias científico-matemáticas y técnico-prácticas, que generalmente tienen vocabulario especializado, es evidente que requieren un conocimiento lingüístico menos elaborado.

Los padres destacan el aspecto positivo de la metodología AICLE, ya que es capaz de captar la atención y la imaginación, estimulando las habilidades cognitivas y lingüísticas con el fin de aprender los contenidos de las disciplinas implicadas. Tanto los padres como los estudiantes consideran que es muy importante rediseñar el currículo escolar integrando temas interdisciplinarios. Los padres ven en el uso de AICLE un proceso que puede aumentar —en sus hijos— las capacidades mentales y los procesos relacionados con el conocimiento, como la atención, la memoria, el juicio y la evaluación, el razonamiento y el cálculo, la resolución de problemas, la comprensión y la producción de contenidos disciplinares.

#### *2.4.8. La efectividad de AICLE en el aprendizaje de idiomas*

Los padres de los alumnos matriculados en programas AICLE consideran que esta metodología tiene mucho éxito, ya que los estudiantes pasan más tiempo escuchando o leyendo textos en una lengua extranjera. Además, las horas dedicadas a disciplinas no lingüísticas también ofrecen oportunidades adicionales de escuchar e interactuar en un idioma extranjero. El uso de formatos —aquellos relacionados con imágenes y vídeos presentes en las redes sociales— muy comunes entre los jóvenes se considera un vehículo importante para el aprendizaje efectivo y para la comunicación.

Tanto para los padres como para sus hijos, el uso de una lengua extranjera para adquirir contenidos disciplinares no lingüísticos les permite aprender a utilizar la lengua extranjera con más frecuencia y de forma más correcta. Existe una opinión generalizada entre los padres de que la metodología AICLE mejora el lenguaje y las habilidades de comunicación oral. Las familias también pudieron comprobar que la metodología AICLE despierta nuevos intereses en sus hijos y desarrolla una mentalidad abierta y multilingüe, brindándoles oportunidades nuevas y concretas. Estudiar un mismo contenido desde diferentes perspectivas también permite, siempre según el punto de vista de los padres, un contacto más amplio con los contenidos y la lengua extranjera.

#### *2.4.9. La percepción de las familias sobre el valor añadido del enfoque AICLE*

Las familias son conscientes de que las sociedades están cambiando rápidamente, especialmente en Europa, donde los cambios se han producido por los procesos de integración y el impacto de la globalización y la informatización. Además, los padres perciben el cambio de visión del mundo, que lo hace un lugar más pequeño, y donde poder hablar más idiomas se ve cada vez como una ventaja.

Es precisamente en el contexto de esta realidad en constante cambio que las familias consideran el aprendizaje de idiomas como un factor predominante en la educación de sus hijos, y tienen un interés especial por la metodología AICLE.

Tanto los padres como los alumnos son cada vez más conscientes de que la promoción del multilingüismo, es decir, el aprendizaje de lenguas distintas a la propia, traerá beneficios sociales, económicos, culturales e incluso ecológicos. Las familias ven en AICLE una oportunidad para que sus

hijos puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas, lo que sin duda será un gran beneficio para su vida presente y futura.

## 2.5. Reflexionando sobre las propias percepciones de los docentes sobre el bilingüismo y la educación bilingüe en Italia en un futuro próximo

En cuanto a los resultados del cuestionario y las entrevistas a docentes en Italia, la edad promedio fue de 49 años, siendo el 33% hombres, el 66% mujeres y el 1% no declaró. De los resultados podemos observar que los profesores consideran la educación bilingüe realmente “buena” o “importante”, pero el porcentaje de profesores que la consideran realmente “necesaria” es el más bajo del resto de los países europeos encuestados. Por otro lado, también el porcentaje que lo considera estresante es uno de los más bajos.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre su competencia profesional para la educación bilingüe, podemos decir que Italia se encuentra en el último lugar entre los países europeos incluidos en la encuesta.

Después de comparar las entrevistas realizadas a los profesores, es posible decir que la percepción de los profesores italianos sobre el bilingüismo no es positiva. Los encuestados no sienten que hablar una lengua extranjera sea importante. Deberían creerlo para poder luego contribuir a la cultura de una sociedad bilingüe.

Sin embargo, los docentes se comprometen a difundir el bilingüismo como un elemento muy importante en el desarrollo de las habilidades de los alumnos y en la sensibilización de alumnos, padres, directores e instituciones. A continuación se presentan los principales comentarios que salieron a la luz tras el análisis de sus entrevistas.

### *2.5.1. Las percepciones de los docentes sobre la concienciación de los estudiantes sobre la importancia del bilingüismo y la educación bilingüe*

Las entrevistas realizadas permitieron comprender las diferentes necesidades según el tipo de educación que siguen los estudiantes.

Los centros de formación profesional se centran principalmente en las habilidades prácticas. Según los profesores, en estas escuelas es muy difícil concienciar sobre la importancia de la educación bilingüe. Esto sucede por muchas razones: en primer lugar, a los estudiantes no les gusta mucho el proceso de aprendizaje, aprenden haciendo. En consecuencia, los profesores tienen pocas estrategias para enseñar una lengua extranjera. Además, a menudo sucede que en cada aula hay estudiantes de diferentes países. Esto hace que el proceso de aprendizaje sea más complejo, ya que los profesores deben tratar de llevar a casi todos a un nivel común en primer lugar en el idioma principal para que estén preparados para seguir aprendiendo.

Por el contrario, en las escuelas técnicas o en el liceo, los estudiantes están mucho más motivados para aprender un segundo idioma. Esta es una parte integral de su proceso de aprendizaje continuo y año tras año mejoran más y más. Estos estudiantes tienen una motivación interna para aprender, ya que está estrictamente relacionada con sus metas futuras. Hay que decir que en ocasiones las expectativas de estos alumnos no concuerdan con la respuesta educativa.

### *2.5.2. Las percepciones de los docentes sobre la concienciación de los padres sobre la importancia del bilingüismo y la educación bilingüe*

Desgraciadamente, tras un análisis global de los datos, se puede decir que, por un lado, las familias con mayor nivel educativo pretenden dar a sus hijos un buen nivel educativo y tienen muchas expectativas puestas en la educación que reciben. Por otro lado, los profesores sostuvieron que los padres raramente quieren saber más sobre los módulos AICLE organizados para fortalecer la habilidad en el idioma extranjero. Les interesa principalmente la evaluación y el resultado obtenido por sus hijos.

El nivel de concienciación cambia por completo en aquellos padres cuyos hijos asisten a centros de formación profesional. Quieren saber principalmente si al final de curso sus hijos aprueban o suspenden.

### *2.5.3. Las percepciones de los docentes sobre la concienciación de los directores de centros educativos y las instituciones sobre la importancia del bilingüismo y la educación bilingüe*

A nivel institucional, los docentes consideran que ni los directores de los centros educativos ni el Ministerio de Educación Pública promueven suficientemente la importancia del bilingüismo.

Los docentes generalmente se sienten solos en su objetivo; la concienciación de lo importante que es hablar, comprender, comunicar tanto contenidos técnicos como información cotidiana es el resultado de sus fuertes creencias personales y su esfuerzo personal.

Los docentes necesitarían más recursos humanos para realizar actividades en grupos reducidos, más dispositivos tecnológicos y más formación para ser cada vez más competentes a la hora de enseñar contenidos en una lengua extranjera.

Además, deberían financiarse y apoyarse más proyectos como Erasmus+, tanto para estudiantes como para profesores.

### *2.5.4. Conclusión final*

A partir de la descripción anterior, está claro que los profesores tienen sentimientos encontrados en cuanto a la educación bilingüe se refiere. Por un lado, son conscientes de que el desarrollo de la educación bilingüe depende principalmente de su esfuerzo personal, ya que no reciben retroalimentación de las familias, poca retroalimentación de los alumnos y solo una respuesta burocrática y diplomática de las instituciones que les deberían apoyar mucho más.

Por otro lado, los docentes no se dan por vencidos; creen en la importancia de aprender un idioma extranjero porque esto empodera cada vez más a sus estudiantes. Según los profesores, esta habilidad permite a los estudiantes convertirse en mejores personas porque aprenden a escucharse unos a otros, a apreciar las diferencias y a relativizar sus experiencias. Sin duda el bilingüismo no implica sólo hablar una segunda lengua.

## 2.6. ¿Qué se debería mejorar o cambiar en la educación bilingüe?

Es un hecho conocido que los estudiantes italianos, aunque estudian inglés durante al menos 13 años (desde la escuela primaria hasta la secundaria superior), no logran resultados promedio en la lengua, especialmente en lo que respecta a la expresión oral. Teniendo en cuenta que las habilidades básicas son cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir, todavía en muchos casos el sistema educativo italiano se basa principalmente en escribir gramática y estudiar a través de textos, a menudo con poca atención a la expresión oral.

En el caso de las escuelas técnicas y profesionales, las horas dedicadas a la lengua extranjera a la semana son pocas (3 como máximo) y menos efectivas cuando la ratio estudiante-profesor es muy alta, a veces de hasta 30 alumnos por profesor. Además, los laboratorios de idiomas rara vez están disponibles y en este contexto es difícil que los niños adquieran habilidades auditivas y orales adecuadas. El resultado es que en los exámenes finales de Bachillerato la entrevista en inglés muchas veces resulta ser uno de los aspectos más problemáticos para un número significativo de estudiantes.

En cuanto a la metodología AICLE específica, se pueden destacar dos cuestiones importantes: una es la preparación inadecuada de los estudiantes para seguir un curso de disciplina técnica en inglés debido a los problemas mencionados anteriormente; el segundo se refiere a la formación de los profesores, que, a su vez, si están enseñando otras disciplinas, rara vez tendrán un nivel de inglés suficiente para dominar los contenidos de su materia en la lengua extranjera.

Incluso el sistema de certificación (sería necesario un nivel C1) a veces falla a la hora de reconocer los casos en los que los profesores no tienen los requisitos específicos para enseñar su materia en el idioma extranjero.

Los programas bilingües son probablemente muy difíciles de desarrollar debido a las limitaciones de su implantación. Sea como fuere, sería fundamental aumentar el número de horas disponibles para enseñar una materia en un segundo idioma. Los centros educativos deberían tener más laboratorios de idiomas y la posibilidad de que los estudiantes realizaran períodos de estudio en el extranjero. Durante las clases AICLE, sería deseable que el profesor de la asignatura de contenido y un profesor de idioma estuvieran presentes simultáneamente. Así, el aprendizaje tanto de los contenidos como del idioma se podría llevar a cabo de forma más sencilla.

Seguramente la mejor forma de enriquecer o cambiar la educación bilingüe sería que el Gobierno tomara rápidamente las riendas de la situación, brindando verdaderos cursos de capacitación en idiomas a todo el personal docente. Además, habría que implementar una reforma radical del sistema educativo, enfocado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas y en el diseño del currículum.

## Referencias

- ÁVILA, Ana. Idiomas y dialectos que se hablan en España: algunos en peligro de extinción según la Unesco. 2022. retrieved from <https://www.businessinsider.es/idiomas-dialectos-hablan-espana-1008167>
- BARBERO ANDRÉS, J. “Programas De Educación Bilingüe En Cantabria: La Mediación De Las Lenguas Extranjeras En Un Nuevo Escenario Educativo” [en línea]. Cabás: Revista Del Centro De Recursos, Interpretación y Estudios En Materia Educativa (CRIEME) De La Consejería De

- Educación, Cultura y Deporte Del Gobierno De Cantabria. Santander, Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, 2014, 40-70.
- CLIL, Sito ufficiale MIUR, retrieved from <https://www.miur.gov.it/clil1>
- CONSEJO DE EUROPA: Comité de Ministros, Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias: Aplicación de la Carta en España, Segundo ciclo de supervisión, 11 Diciembre 2008, ECR-ML (2008) 5, retrieved from <https://www.refworld.org.es/docid/494112862.html>
- DE RENZO, F. «Per un'analisi della situazione sociolinguistica dell'Italia contemporanea. Italiano, dialetti e altre lingue,» *Italica* Vol. 85, No. 1 (Spring, 2008), pp. 44-62, 2008.
- ESABAC, Sito ufficiale MIUR, retrieved from <https://www.miur.gov.it/esabac>
- GIMENO MENÉNDEZ, F. "Historia de la dialectología y sociolingüística españolas". Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Alicante, 2016.
- "Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe". 2ª edición. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2013.
- Instrucción 12/2021 de 15 de julio de 2021 sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2021-2022.
- ISTAT, «I cittadini e il tempo libero,» ISTAT, 2015.
- KEY FEATURES OF THE EDUCATION SYSTEM, Eurydice, National Educational Systems, Italy, retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en)
- Legge 28 marzo 2003, n. 53 - gazzetta ufficiale
- Legge 482/99, retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/12/20/099G0557/sg>
- Legge 53/2003, retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
- Legge107/2015, retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- MOVIMENTO DELLE AVANGUARDIE EDUCATIVE, retrieved from <https://innovazione.indire.it/avanguardiaeducative>
- MOHAN, B. A. (1986), *Language and content*, Reading, MA, Addison-Wesley
- Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía
- Orden ECD/109/2013, de 11 de septiembre, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los Cuerpos de Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, de Profesores Técnicos de Formación Profesional y del Cuerpo de Maestros en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 20 de septiembre).
- Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 3 de diciembre).
- SACCARDO, D., *La politica linguistica nella scuola italiana*, in "Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo", MIUR, 2016, retrieved from <https://edizionicafoscari.unive.it/edizioni/libri/978-88-6969-073-0/la-politica-linguistica-nella-scuola-italiana>
- SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE, Sito ufficiale MIUR, retrieved from <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>
- Storia della lingua Italiana. retrieved from: <https://www.europassitalian.com/it/risorse-gratuite/storia-lingua-italiana>

