

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN
GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
Trabajo de Fin de Grado

Bilingüismo y educación bilingüe:
fundamentos teóricos y aplicación práctica en los
sistemas educativos español y alemán

Alumna: María Iglesias Isidro

Tutor: Manuel de la Cruz Recio

Salamanca, 2019



Declaración de autoría

En conformidad con la Propuesta de Actuación contra el Plagio en los Trabajos Académicos de los Estudiantes de la Universidad de Salamanca aprobada en el Consejo de Docencia de 18 de Julio de 2010:

Declaro que he redactado el trabajo “Bilingüismo y educación bilingüe: fundamentos teóricos y aplicación práctica en el sistema educativo español y alemán” para la asignatura Trabajo Fin de Grado en el segundo cuatrimestre del curso académico 2018-2019 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 21 de junio de 2019,

María Iglesias Isidro

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'María Iglesias Isidro', written in a cursive style.

«Se vive otra vida por cada idioma que se habla. Si solo sabes un idioma, solo vives una vez».

(Proverbio checo)

Resumen

La multiculturalidad y la diversidad lingüística han estado presentes a lo largo de la historia en muchas sociedades y países. Sin embargo, en los últimos años, la globalización ha favorecido ambos fenómenos y muchos gobiernos han adoptado medidas que tienen en cuenta este ambiente plurilingüe. Los modelos de enseñanza bilingüe parecen ser una de sus propuestas estrella, aunque la mayoría de estudiosos no consiguen llegar a un acuerdo acerca del verdadero significado del término. ¿Qué es una persona bilingüe? ¿En qué consiste la educación bilingüe? En el presente trabajo, pretendemos dar respuesta a estos interrogantes a través de un análisis exhaustivo de las teorías existentes al respecto. Asimismo, mediante un estudio comparado entre el sistema educativo español y alemán, expondremos los diferentes modelos de enseñanza bilingüe puestos en práctica por estos dos países europeos y trataremos de descubrir cuál de los dos resulta más efectivo y, por tanto, se adapta mejor a la definición de bilingüismo.

Palabras clave: multiculturalidad, plurilingüismo, bilingüismo, educación, modelos de enseñanza bilingüe

Abstract

Multiculturalism and linguistic diversity have always been present throughout history in many societies and countries. Nevertheless, globalization has favoured both phenomena in recent years and that is why many governments have adopted measures taking into account such a plurilingual environment. Bilingual teaching models appears to be one of their key proposals, despite the fact that the majority of scholars do not manage to reach an agreement about the true meaning of the term. What is a bilingual person? What is bilingual education? In this work, we are aiming to respond these questions by means of a thorough analysis of the existing theories. Likewise, carrying out a comparative study between the education system of Spain and Germany, we will expose the different bilingual teaching models which have been implemented in these European countries and we will also seek to find out which one of them is more effective and, therefore, suits better to the definition of bilingualism.

Key words: multiculturalism, plurilingualism, bilingualism, education, bilingual teaching models

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico-conceptual: aproximación histórica	2
2.1. <i>El bilingüismo</i>	5
2.1.1. Definición de bilingüismo	7
2.1.2. Tipos de bilingüismo	8
2.1.2.1. Denominaciones concretas de los diferentes tipos de bilingüismo	8
2.1.2.2. Clasificación de los individuos bilingües según su grado de bilingüismo ..	10
2.2. <i>La educación bilingüe</i>	12
2.2.1. Tipos de educación bilingüe.....	14
3. Una aproximación a los sistemas educativos bilingües en España y Alemania	16
3.1. <i>El sistema educativo bilingüe en España</i>	16
3.1.1. El sistema educativo bilingüe en las lenguas cooficiales del Estado	17
3.1.2. El sistema educativo bilingüe español ES-EN	18
3.1.2.1. Convenio MECD-BC	18
3.1.2.2. Sistemas bilingües adoptados por cada comunidad autónoma.....	19
3.1.2.3. Las Escuelas Europeas	22
3.2. <i>El sistema educativo bilingüe en Alemania</i>	22
3.2.1. Escuelas bilingües	24
3.2.2. Programas bilingües adoptados por cada <i>Länder</i>	25
3.3. <i>Análisis comparativo</i>	26
4. Conclusiones	30
5. Referencias bibliográficas	32

1. Introducción

En los últimos años, muchos centros de enseñanza primaria y secundaria de todo el mundo han modernizado y adaptado su modelo educativo conforme a las exigencias de una sociedad cada vez más globalizada. La creciente comunicación entre los diversos países ha hecho que el aprendizaje de lenguas extranjeras se convierta en uno de los pilares fundamentales de la educación. Uno de los métodos más populares que han adoptado las autoridades estatales competentes con el objetivo de alcanzar la competencia lingüística de, al menos, dos lenguas (una materna y otra extranjera) son los sistemas educativos que ofrecen la posibilidad de seguir un currículo bilingüe; más concretamente, aquellos que establecen el inglés como la segunda lengua de los estudiantes. Sin embargo, existen opiniones muy diversas respecto al bilingüismo y a todo lo que este conlleva. Por todo ello, en el presente trabajo pretendemos investigar acerca de este concepto con el fin de poder encontrar una definición que explique este fenómeno lo más satisfactoriamente posible. Asimismo, trataremos de averiguar si realmente los estudiantes que participan en los modelos de enseñanza bilingüe actuales son capaces de adquirir un nivel de bilingüismo que se corresponda con la definición que acordemos.

Para alcanzar nuestro propósito, en primer lugar, nos limitaremos a recopilar las principales teorías que se han expuesto sobre el bilingüismo para adquirir una perspectiva general al respecto y poder, así, adoptar la posición que consideremos más apropiada. En segundo lugar, estudiaremos en qué consisten los modelos educativos bilingües y cuáles son las características que debe cumplir este tipo de educación. Seguidamente, una vez hayamos analizado estas dos cuestiones de carácter más teórico, estudiaremos los modelos de enseñanza bilingüe instaurados en dos importantes países europeos. Primero, hablaremos del caso de España, un país verdaderamente interesante desde el punto de vista lingüístico, pues junto al castellano, lengua oficial del país, conviven otras lenguas cooficiales que también están presentes en la educación. Después pasaremos a comentar la situación de Alemania, uno de los países pioneros a nivel europeo en la implantación de este tipo de métodos. Por último, llevaremos a cabo un análisis comparativo entre el modelo español y alemán para observar las similitudes y diferencias que existen entre ambos y poder, así, determinar cuál de los dos resulta más efectivo.

2. Marco teórico-conceptual: aproximación histórica

Dos de los rasgos definitorios de la sociedad contemporánea son la multiculturalidad y el multilingüismo. Podría decirse que el primero de ellos es, a grandes rasgos, la convivencia de diversas culturas; mientras que el segundo hace referencia al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada¹. Tal y como afirman Borja y Castells (2000:35, 36), en las últimas décadas «la globalización de la economía y la aceleración del proceso de urbanización han incrementado la pluralidad étnica y cultural de las ciudades». Para estos autores, dicho fenómeno se ha producido «a través de procesos de migraciones, nacionales e internacionales, que conducen a la interpenetración de poblaciones y formas de vida dispares en el espacio de las principales áreas metropolitanas del mundo» (ibíd.:36). No obstante, conviene precisar que la digitalización ha desempeñado asimismo un papel esencial dentro del proceso de globalización: en una sociedad en la que las nuevas tecnologías están cada vez más presentes, resulta más fácil poner en contacto no solo a las personas, sino también a sus culturas y sus lenguas. Así lo cree también Siguan (2007), quien considera que se está produciendo «una globalización de la economía al mismo tiempo que los contactos culturales son cada vez más abundantes y profundos». Actualmente existe una enorme necesidad comunicativa y, por ello, tienen lugar todo tipo de transacciones, desde políticas y financieras hasta culturales y lingüísticas. Este hecho, además, genera un gran interés por el aprendizaje de nuevos idiomas, una actividad que últimamente parece llamar la atención de muchos gobiernos y que se refleja, como veremos más adelante, en la adopción de políticas de carácter multicultural y en el fomento de modelos de enseñanza bilingüe. Actualmente, la ciudad de Londres constituye un verdadero ejemplo de ello. Cada vez más, esta capital europea atrae a un gran número de personas procedentes de lugares muy diversos, lo que ha dado lugar a numerosas investigaciones² sobre la política multicultural que han ido adoptando sus dirigentes a lo largo de estos últimos años.

Sin embargo, no hace falta ir mucho más lejos para observar la presencia de los dos rasgos mencionados anteriormente. A pesar de que el proceso de globalización haya favorecido

¹ Las definiciones de *multiculturalidad* y *plurilingüismo* han sido extraídas del Diccionario de la Lengua Española (DLE) y del Instituto Cervantes, respectivamente.

² Véase <http://revistaprismasocial.es/article/view/1751>: *Londres como ciudad multicultural y sus políticas de apoyo a minorías étnicas: el caso de la comunidad iberoamericana*.

tanto la multiculturalidad como el multilingüismo, España es un país multicultural y multilingüe desde hace más de un milenio. La diversidad de pueblos que se han instalado en la Península Ibérica a lo largo de la historia ha sido notable: celtas, fenicios, romanos, germanos... y, con ellos, llegaron numerosas culturas y lenguas que han convivido durante todo ese tiempo en ella. La Escuela de Traductores de Toledo es uno de los ejemplos más representativos que da prueba de esta convivencia entre lenguas y culturas diversas: cristianos, musulmanes y judíos trabajaron conjuntamente para traducir algunas de las obras más importantes de los filósofos de la Antigua Grecia. Sin embargo, el hebreo y el árabe no han sido las únicas lenguas que han coexistido con el castellano. Años antes, las llamadas lenguas romances, que resultaron de la distinta evolución seguida en cada uno de los territorios tras la caída del Imperio romano³, comenzaron a desarrollarse y extenderse por toda la península. Fue así como surgieron las lenguas que, actualmente, se hablan en España de forma cooficial junto con el castellano⁴. Mención aparte merece el euskera, pues todavía hoy su origen es incierto. Existen varias teorías acerca de su procedencia como, por ejemplo, que pertenezca al grupo de las lenguas caucásicas o incluso que esté emparentada con las lenguas bereberes del norte de África⁵, pero ninguna de ellas ha podido confirmarse hasta la fecha. Así, podemos observar que España es un país en el que se dan grandes diferencias lingüísticas. No obstante, para Borja y Castells, «la construcción de la convivencia en el respeto de la diferencia son algunos de los retos más importantes que han tenido y tienen todas las sociedades» (2000:35).

Por lo tanto, es un hecho que la multiculturalidad y el multilingüismo no son fenómenos recientes, sino que su presencia se remonta muchos siglos atrás. Lüdi (1998:13) defiende que, en la cultura occidental, las representaciones del lenguaje y el plurilingüismo (fenómeno que trataremos más adelante) están fuertemente influenciadas por dos líneas propias del pensamiento tradicional: la primera sería el mito de la torre de Babel y la idea de que el plurilingüismo es una suerte de maldición divina; la segunda, la idea de que «las

³ Véase http://www.rinconcastellano.com/lenguas/i_formacion.html: *Formación de las lenguas peninsulares*.

⁴ Los Estatutos de Autonomía españoles establecen como lenguas oficiales en sus respectivos territorios, junto al castellano, las siguientes: el catalán en Cataluña, así como la lengua catalana propia de las Islas Baleares en estas; el valenciano en la comunidad Valenciana; el gallego en Galicia; y el euskera o vasco en el País Vasco y en las zonas vascoparlantes de Navarra. No obstante, también hacen una mención especial a la protección del habla aranesa, el bable y las diversas modalidades lingüísticas de Aragón en ésta Comunidad.

⁵ Véase http://www.rinconcastellano.com/lenguas/ii_lenguas.html#: *El vasco o euskera* y <http://www.kondaira.net/esp/Euskara0008.html>: *Teoría vasco-bereber*.

lenguas nacionales representan un factor de cohesión privilegiado propio de las *naciones*⁶» (ibíd.:13). Borja y Castells coinciden con Lüdi en este aspecto; además, consideran que, a pesar de que a lo largo de la historia muchos Estados hayan abogado por la homogeneidad como su característica principal, «la mayoría de las sociedades civiles se han constituido históricamente a partir de una multiplicidad de etnias y culturas» (2000:35). Asimismo, Lüdi (1998:14) afirma que «los historiadores han podido demostrar que las *naciones* de comienzos de la Edad Moderna eran en verdad entidades un tanto difusas⁷», por lo que no fue hasta años más tarde, a partir de la Revolución francesa y del nacimiento de los ideales románticos, cuando comenzaron a surgir los sentimientos nacionalistas y cuando se empezó a considerar que «no era sino a través de la lengua que se expresaba el verdadero espíritu y carácter nacional» (Herder en Català, 2014:2).

Ahora bien, a pesar de que los orígenes de la multiculturalidad y el multilingüismo sean remotos, es cierto que, desde finales del siglo XX, la diversidad cultural y lingüística se encuentra en pleno auge debido a la globalización, la digitalización y los movimientos migratorios. Lüdi observa que ambos fenómenos dan lugar, a su vez, a diferentes formas de bilingüismo infantil «como consecuencia de la enseñanza de lenguas extranjeras a una edad cada vez más temprana, así como de la adquisición de la lengua del país de acogida (además de la materna) por parte de los niños que migran⁸» (Lüdi, 1998:13). Esta situación ha favorecido, por tanto, otro fenómeno también característico de la sociedad actual: el plurilingüismo. Llegados a este punto, conviene aclarar que el término plurilingüismo no es sinónimo de multilingüismo. Según el Instituto Cervantes, el plurilingüismo se refiere a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Así, a raíz de esta definición, podemos establecer una diferencia principal entre ambos términos: mientras que el multilingüismo guarda una mayor relación con el concepto de sociedad y con la presencia de lenguas diferentes en ella, el plurilingüismo hace referencia al individuo y a sus propias competencias lingüísticas. Si bien es cierto

⁶ Traducción propia para este TFG. Fragmento original: «[...] *les 'langues nationales' représentent un facteur de cohésion privilégié des 'nations'*» (Lüdi, 1998 :13).

⁷ Traducción propia para este TFG. Fragmento original: «[...] *les historiens ont démontré que les 'nations' du début de l'ère moderne étaient des entités floues*» (Lüdi, 1998 :14).

⁸ Traducción propia para este TFG. Fragmento original: «[...] *comme conséquence d'un enseignement des langues étrangères de plus en plus précoce ou suite à l'acquisition de la langue d'accueil en plus de la langue d'origine par des enfants migrants*» (Lüdi, 1998 :13).

que el plurilingüismo es un fenómeno que también ha estado presente a lo largo de la historia, en los últimos años está cobrando cada vez más importancia, como ya hemos dicho, debido a los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad. Bermúdez y Fandiño (2012:99) advierten que, a la vista de esta situación, muchos países le están otorgando una gran relevancia a «la adquisición de una segunda lengua como garantía para la competitividad en un mundo cada vez más globalizado». Esa segunda lengua, en la mayoría de los casos, es el inglés, pues actualmente se trata de la *lingua franca* por excelencia. Su presencia, tan extendida ya en todo el mundo, ha llevado al mismo tiempo a un dominio de la cultura política, económica y lingüística del liberalismo anglosajón. Por lo tanto, puede parecer un tanto paradójico que la mezcla de lenguas y culturas que mencionábamos anteriormente haya dado lugar, asimismo, a la *monocultura* anglosajona. En cualquier caso, resulta evidente que el inglés goza de una posición privilegiada y que, por ello, a día de hoy su aprendizaje es verdaderamente importante. Tanto es así que muchos gobiernos del mundo han optado por crear planes de estudio que promuevan el bilingüismo en inglés y en su propia lengua nacional, tema que constituirá el principal objeto de estudio de este trabajo.

Es cierto que el bilingüismo constituye tan solo una de las muchas expresiones del plurilingüismo, pues en este caso solamente están presentes dos lenguas en la competencia comunicativa del individuo. No obstante, consideramos que se trata de un fenómeno complejo y difícil de definir que merece la pena analizar en detalle. Así, tras esta breve contextualización sobre los orígenes de la diversidad cultural y lingüística, nos centraremos ahora en estudiar las definiciones de bilingüismo propuestas por varios autores a lo largo de los últimos años. De este modo, al final del trabajo podremos dar respuesta a una de las cuestiones principales que el presente trabajo plantea: ¿qué es el bilingüismo?

2.1. *El bilingüismo*

A pesar de que, como se ha explicado anteriormente, el plurilingüismo y más concretamente el bilingüismo son fenómenos cada vez más comunes en nuestra sociedad, todavía existe una gran diversidad de opiniones y un cierto desconocimiento al respecto. Wei (2006:38) sostiene que «la gente que ha crecido en una sociedad en la que se considera normal fomentar el monolingüismo y el *monoculturalismo* suele pensar que el

bilingüismo es tan solo para unos cuantos “elegidos”»⁹, una opinión un tanto discutible. Este mismo autor afirma que una de cada tres personas en el mundo emplea dos o más lenguas en su día a día, ya sea por razones de trabajo, personales o de ocio, entre otras. Para ilustrar mejor su punto de vista, Wei nos ofrece el ejemplo de todas aquellas personas que, durante su época de colegio o instituto, estudiaron idiomas. En su vida diaria, estas personas se suelen expresar en su lengua materna y tan solo utilizan una lengua distinta a la suya en contadas ocasiones como, por ejemplo, cuando viajan a un país en el que se habla otra lengua (ibíd.:38). Sin embargo, Wei cree que, si considerásemos a todas estas personas bilingües, habría muy poca gente en el mundo que podría considerarse monolingüe. Del mismo modo, Grosjean, autor que también comparte este punto de vista, estima que el número de personas bilingües supera la mitad de la población mundial (Martín Ruel, 2012:73).

Por lo tanto, definir el concepto de bilingüismo plantea ciertas dificultades, ya que muchos autores tienen en cuenta aspectos diferentes o emplean criterios distintos para determinar si una persona es bilingüe o no. Por ejemplo, tal y como expone Martín Ruel en su tesis (2012:71), para muchos ser bilingüe significa hablar como un nativo. Sin embargo, esta perspectiva no resulta del todo realista por dos motivos principales: en primer lugar, porque no todas las personas nativas poseen la misma riqueza léxica o los mismos conocimientos sobre su propia lengua; y, en segundo lugar, porque algunos autores también consideran que el bilingüismo depende de una serie de factores culturales, de la edad de la persona bilingüe en cuestión o del modo en que se aprende una segunda lengua (ibíd.:71). Por lo tanto, aunque el bilingüismo sea un fenómeno bastante común en nuestras sociedades, podemos observar que sigue siendo un concepto un tanto abstracto y heterogéneo.

Entonces, ¿cómo saber qué definición de bilingüismo resulta más adecuada? En este apartado, pretendemos pasar revista a las definiciones que han propuesto varios autores en los últimos años para compararlas entre ellas y poder, así, adoptar la posición que consideremos más conveniente.

⁹ Traducción propia para este TFG. Fragmento original: «*People who are brought up in a society in which monolingualism and uniculturalism are promoted as the normal way of life often think that bilingualism is only for a few, 'special people'*» (Wei, 2006:38).

2.1.1. Definición de bilingüismo

Generalmente, a la hora de definir este fenómeno surgen dos posturas principales: una más extrema y restrictiva para la que el bilingüismo es algo que depende únicamente de factores lingüísticos y otra, digamos, más laxa o «permisiva» que tiene en cuenta otros aspectos de diversa índole. Por ello, clasificaremos a los autores en dos grandes grupos dependiendo de cuál sea su opinión al respecto.

Por un lado, podría decirse que hay un grupo de autores que se muestra bastante crítico y exigente a la hora de definir el bilingüismo. Uno de ellos es Bloomfield, quien considera que una persona es bilingüe solamente si domina ambas lenguas como un nativo (Martín Ruel, 2012:72). Thiéry también formaría parte de este grupo, aunque él especifica que, en su opinión, «no debe detectarse ningún origen extranjero en contactos (lingüísticos) largos y profundos» (ibíd.:72). No obstante, reconoce que resulta imposible que no haya un cierto desequilibrio en función del registro del que se trate.

Por otro lado, y en contraposición a este primer grupo de autores, habría otros estudiosos que entienden el bilingüismo desde una perspectiva distinta y que toman como referencia una serie de factores para poder definirlo. Es el caso de Haugen, quien defiende que no puede excluirse de la definición a «personas que, aunque no pasan por nativos, tampoco pueden catalogarse como monolingües» (Martín Ruel, 2012:72). Ciertamente, a muchas personas no se las considera bilingües por cuestiones como el acento o el grado de corrección en el uso de estructuras sintácticas y esto, para Haugen, genera un problema. Por su parte, Macnamara considera que «una persona es bilingüe en el momento en que es capaz de comunicarse en al menos una de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: hablar, entender, escribir y leer» (ibíd.:73). Se trata de un punto de vista diferente, pero polémico al mismo tiempo, porque ¿hasta qué punto puede considerarse bilingüe una persona que entiende una lengua, pero no la habla? Finalmente, Bialystock pertenecería también a esta categoría, pues para él una persona bilingüe es «aquella capaz no solo de hablar dos lenguas de manera equitativa, sino también de desenvolverse de forma apropiada en ambas lenguas dentro del entorno sociocultural»¹⁰ (Močinić, 2011:175).

¹⁰ Traducción propia para este TFG. Fragmento original: «[...] *the one who speaks equally two languages, who also acts appropriately in a sociocultural way in both languages*» (Bialystock en Močinić, 2011:175).

Así, tras haber analizado las definiciones de estos dos grupos de autores, podemos concluir que resulta verdaderamente difícil encontrar una acepción que satisfaga tanto los aspectos lingüísticos como los sociales (Močinić, 2011:175). Tal y como hemos visto, cada autor posee un punto de vista diferente, lo que hace del bilingüismo un concepto complejo y abierto a múltiples interpretaciones. Por ello, al igual que Martín Ruel (2012:75), seguiremos analizando este fenómeno asumiendo que puede haber diferentes tipos dependiendo del mayor o menor grado de equilibrio que exista entre ambos idiomas.

2.1.2. Tipos de bilingüismo

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, definir el bilingüismo no es tarea fácil. Por esta razón, algunos autores proponen varios tipos según el grado de dominio de las lenguas en cuestión o en función de los factores que intervienen en la situación comunicativa. Por lo tanto, estas clasificaciones pueden resultar útiles no solo para acercarnos a una definición de bilingüismo lo más adecuada posible, sino también para establecer en qué grado una persona es bilingüe (Martín Ruel, 2012:75).

Si bien algunos autores han llevado a cabo clasificaciones al respecto teniendo en cuenta diversos criterios, otros han propuesto denominaciones concretas en función del tipo de bilingüismo del que se trate. Comenzaremos analizando las denominaciones que plantean estos últimos teóricos y, después, algunas de las clasificaciones propuestas por los primeros.

2.1.2.1. Denominaciones concretas de los diferentes tipos de bilingüismo

Entre los estudiosos mencionados en el apartado anterior, tanto Bloomfield como Thiéry defienden un tipo de bilingüismo que se conoce como bilingüismo puro. Martín Ruel lo define como el dominio de dos idiomas «hasta el punto de pasar por un nativo en ambas comunidades desde el punto de vista tanto lingüístico como cultural» (2012:73). Se trata de un tipo de bilingüismo menos común y que resulta difícil mantener de forma continuada en el tiempo, ya que requiere un gran trabajo por parte del hablante. Esta autora destaca que se trata de un tipo de bilingüismo que suele adquirirse antes de la adolescencia, de manera que introduce aquí un factor importante que debe tenerse en cuenta a la hora de hablar de este fenómeno: la edad. Es importante señalar que la capacidad que poseen los niños de apropiarse de forma espontánea y natural de las lenguas que se hablan en su entorno se va perdiendo con el tiempo (Lüdi, 1998:20 ss.). Esto significa que la mayor parte de las personas bilingües y, en especial, de los bilingües

puros, adquirieron su segunda lengua a una temprana edad. De hecho, es más difícil encontrar adultos bilingües puros, pues esta condición requiere una gran motivación y fuerza de voluntad para poder mantener ambos idiomas a tan alto nivel (Martín Ruel, 2012:21).

Por su parte, Signoret propone la diferenciación entre bilingüismo aditivo y sustractivo. El primero se da cuando «el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecedor cultural, por lo que se aprenden los dos idiomas de forma equilibrada» (Martín Ruel, 2012:77); mientras que el segundo constituye el caso inverso: ocurre cuando «se percibe el bilingüismo como un peligro de pérdida de identidad y, por lo tanto, se suele aprender un idioma en detrimento del otro» (ibíd.:77).

Otras de las denominaciones concretas con las que se suele hacer referencia al bilingüismo son las de bilingüismo individual y, en contraposición a este, el bilingüismo social¹¹. Según el Instituto Cervantes, desde la vertiente individual se han propuesto distintas concepciones: las más estrictas relacionan el bilingüismo con el dominio nativo de dos lenguas; por su parte, las más flexibles incluyen dentro de esta categoría a todas aquellas personas que poseen algún conocimiento sobre una segunda lengua. En cuanto a las posibles situaciones en las que podemos encontrar un tipo de bilingüismo social, Appel y Muysken distinguen tres (Instituto Cervantes, 2019): en la primera, coexisten en un mismo territorio dos comunidades monolingües; en la segunda, prácticamente la totalidad de la población es bilingüe; y en la tercera existe, por un lado, un grupo monolingüe normalmente dominante y, por otro, uno minoritario, pero bilingüe. Esta concepción social, por el contrario, va más allá de la vertiente lingüística e incluye también aspectos sociales como el colonialismo o las migraciones (Instituto Cervantes, 2019), entre otros.

Finalmente, en la siguiente tabla expondremos una serie de denominaciones propuestas por Martín Ruel (2012:77):

¹¹ Véase https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm y https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingsoc.htm.

Tabla 1: seis tipos de bilingüismo

Bilingüismo precoz o simultáneo	vs.	Bilingüismo tardío o sucesivo
Se aprende a una edad muy temprana.		Se aprende casi en edad adulta.
Bilingüismo activo	vs.	Bilingüismo equilibrado
La segunda lengua se aprende casi de manera exclusiva en la escuela y en el país de origen.		Ambos idiomas se usan en cualquier circunstancia y con la misma capacidad.
Bilingüismo activo	vs.	Bilingüismo pasivo o receptivo
Hace referencia a personas que hablan y entienden ambos idiomas.		Se refiere a las personas que hablan y entienden un idioma, y que entienden también un segundo, pero sin hablarlo.

Fuente: elaboración propia a partir de las denominaciones propuestas por Martín Ruel (2012:77)

2.1.2.2. Clasificación de los individuos bilingües según su grado de bilingüismo

Como decíamos anteriormente, en las situaciones comunicativas intervienen diversos aspectos que han de considerarse a la hora de hablar sobre bilingüismo. Por ello, ahora recopilaremos tres de las principales clasificaciones en función del grado de bilingüismo de una persona que han sido elaboradas por diversos autores. En ellas, se han tenido en cuenta factores como la edad de adquisición de los idiomas, el modo de aprendizaje de la segunda lengua o el peso que tiene cada idioma en la experiencia vital de los individuos, entre otros.

Por ejemplo, Kornakov toma como referencia el modo de aprendizaje de cada idioma por parte del individuo (en este caso, un niño) y distingue los siguientes tipos de bilingüismo (Martín Ruel, 2012:80):

- **Primer tipo:** se da cuando los progenitores poseen diferentes lenguas maternas, de manera que cada uno de ellos habla a su hijo en la suya.
- **Segundo tipo:** representa el caso en el que ambos progenitores dominan la lengua del país de residencia (lengua mayoritaria), pero hablan a su hijo en un idioma minoritario dentro de su comunidad porque consideran que el niño aprenderá necesariamente la lengua mayoritaria en la escuela.

- **Tercer tipo:** ocurre cuando ambos progenitores tienen la misma lengua materna, que es minoritaria dentro del país de residencia, pero no dominan la lengua mayoritaria. De este modo, su hijo hablará esa lengua minoritaria en casa y, además, se verá forzado a aprender la lengua mayoritaria en la escuela.
- **Cuarto tipo:** cada progenitor posee una lengua materna distinta que, además, no es la del país de residencia, y hablan a su hijo cada cual en su idioma¹².
- **Quinto tipo:** los dos progenitores tienen la misma lengua materna, que coincide con la mayoritaria dentro de su comunidad. Sin embargo, uno de ellos decide hablar con su hijo en un idioma extranjero.
- **Sexto tipo:** tanto los progenitores como la comunidad son bilingües, por lo que ambos pueden cambiar de idioma sin criterio aparente para hablar con su hijo.

Titone propone otra clasificación en la que distingue varios tipos de bilingües. Para ello, se basa en el sistema que propone Mackey, quien toma como referencia estos seis criterios: el número de lenguas implicadas, el tipo de lenguas y la relación que guardan entre ellas, la influencia de la una sobre la otra, el grado de perfección, la oscilación¹³ y la función social (Martín Ruel, 2012:76). Así, Titone lleva a cabo la siguiente diferenciación entre bilingües (ibíd.:76):

- Los que se sienten cómodos en ambos idiomas, pero en los que se percibe una cierta influencia de la lengua materna.
- Aquellos que usan ambos idiomas, pero al hablar realizan ciertas variaciones en comparación con los monolingües de cada idioma.
- Los que dominan a la perfección el sistema y el vocabulario de ambos idiomas, pero solo pronuncian bien uno.
- Los que dominan la pronunciación de los dos idiomas, pero cuyo vocabulario o sintaxis en uno de ellos resulta imperfecto.
- Aquellos que poseen un vocabulario más o menos equivalente en ambas lenguas, pero llevan a cabo diferencias sectoriales; es decir, utilizan solamente uno de los idiomas para realizar actividades concretas como, por ejemplo, hacer cálculos.

¹² En este caso, es de suponer que el niño, además de hablar las dos lenguas maternas de sus padres, también acabará aprendiendo una tercera lengua (la lengua mayoritaria propia del lugar en que residen). Por lo tanto, en esta situación podría hablarse no solo de bilingüismo, sino de plurilingüismo.

¹³ El término *oscilación* aquí hace referencia a la preferencia por una lengua u otra según el tema que se esté tratando en la situación comunicativa.

Por último, expondremos algunos de los criterios en los que Baker y Prys se fijan para definir el grado de bilingüismo de un individuo (Wei, 2006:38).

- ¿Puede medirse el bilingüismo según el grado de fluidez que posea una persona en dos lenguas distintas?
- ¿Puede considerarse bilingüe solamente a la gente que posee competencias equitativas en dos lenguas?
- ¿El dominio lingüístico es el único criterio capaz de medir el grado de bilingüismo de una persona? ¿O también podría tomarse en consideración el uso que un individuo hace de las dos lenguas?
- ¿Existen diferentes grados de bilingüismo que pueden variar con el paso del tiempo y en función de las circunstancias? ¿Debería considerarse, por tanto, que el bilingüismo es un término relativo?

2.2. *La educación bilingüe*

A partir de las teorías expuestas en el apartado anterior, hemos podido comprobar que no existe una definición de bilingüismo que sea sistemática, única y válida para cualquier situación o individuo, pues depende de una gran variedad de factores. Tal y como asegura Močinić (2011:175), «resulta imposible encontrar una definición que pueda satisfacer las diferentes combinaciones lingüísticas, nacionalidades, reglas gramaticales, entornos políticos y culturales, así como otras muchas variables que hacen del bilingüismo un terreno tan complejo y delicado»¹⁴. Por lo tanto, desarrollar un método de enseñanza bilingüe efectivo y que tenga en cuenta todos los posibles factores que pueden determinar el grado de bilingüismo de una persona no parece una tarea sencilla.

Antes de adentrarnos en el concepto de la educación bilingüe y de describir los diferentes tipos que de esta existen, hablemos brevemente de su historia. Baker (2006:32) considera que los orígenes de la educación bilingüe pueden ser desde filosóficos hasta políticos, dependiendo del modelo de enseñanza que respalden. Para él, este tipo de educación se comprende mejor en función de las variaciones nacionales; es decir, que tanto la política adoptada por una nación como su propia historia pueden establecer el enfoque de su

¹⁴ Traducción propia para este TFG. Fragmento original: «[...] *it is impossible to find one definition that can satisfy all the various combinations of languages, nationalities, grammar rules, political and cultural environment, and all other variables that make bilingualism such a complex and delicate field*» (Močinić, 2011: 175).

modelo de enseñanza bilingüe (ibíd.:32). Según Baker, las políticas actuales adoptadas en materia de educación bilingüe guardan relación con fenómenos como la educación de los inmigrantes, la preservación del nacionalismo o la devolución del poder a algunas regiones (ibíd.:32), entre otros; por ello, en muchas ocasiones la educación bilingüe puede ser objeto de debate, pues se la relaciona con cuestiones como la dominancia y el control por parte de ciertas élites a través de una lengua (García y Tollefson en Baker, 2006:32). No obstante, a pesar de la polémica que sigue generando este tema, varios estudios han evidenciado el potencial que poseen los programas de enseñanza bilingüe para «desarrollar en los estudiantes aptitudes como el respeto hacia las diversas lenguas y culturas, así como para resolver conflictos étnicos»¹⁵ (Baker, 2006:32).

Al igual que el concepto de bilingüismo, para Baker el término educación bilingüe también posee distintos significados. Así, este autor considera que puede hacer referencia a tres tipos de escuelas diferentes (2006:30):

1. Escuelas en las que estudian niños bilingües, pero en las que el bilingüismo no se promueve. El objetivo principal de este tipo de escuelas es que los niños aprendan la lengua mayoritaria y dejen de usar su lengua materna (y minoritaria).
2. Escuelas en las que los niños pueden usar su lengua materna durante cierto tiempo hasta que consiguen aprender la lengua mayoritaria. Este modelo también se conoce con el nombre de educación bilingüe transitoria.
3. Escuelas en las que todos los estudiantes aprenden a través de dos lenguas. En el caso de Europa, existen programas de gran nivel mediante los que los niños aprenden dos o incluso más lenguas consideradas de prestigio como el francés, el inglés o el alemán.

Como podemos observar, el bilingüismo no es el objetivo principal que persiguen el primer y el segundo tipo de escuelas. En estos casos el bilingüismo constituye, simplemente, una característica propia de una parte del alumnado, pues una vez han aprendido la lengua mayoritaria de la comunidad en la que viven, estos dejan de utilizar su lengua minoritaria en clase. Por lo tanto, el tercer modelo de escuela que propone Baker es el único que realmente promueve la educación bilingüe; esto es, el aprendizaje mediante dos lenguas de manera simultánea y continuada. Por ello, este último tipo de escuela es el que nos interesa en el presente trabajo.

¹⁵ Traducción propia para este TFG. Fragmento original: «[...] to develop student's respect for different languages and cultures, and help to resolve ethnic conflict» (Baker, 2006: 32).

2.2.1. Tipos de educación bilingüe

A día de hoy, existen diferentes tipos de educación bilingüe en función del modelo que cada centro adopte en lo que respecta a la enseñanza de lenguas. Esta variedad se debe a que cada uno de esos modelos dependen de factores muy diversos como, por ejemplo, la forma en la que se enseñan ambas lenguas, la actitud mostrada por parte de los profesores y alumnos, los métodos de aprendizaje, la política nacional o la actitud social hacia el bilingüismo, entre otros. (Močinić, 2011:176).

Mackey fue uno de los primeros autores en proponer una clasificación sobre los diferentes tipos de educación bilingüe que pueden darse. *A Typology of Bilingual Education* (1970) es, sin duda alguna, una obra de referencia en este campo; sin embargo, en el presente trabajo seguiremos la clasificación de Baker (2006:30 ss.), puesto que se trata de una obra más reciente. Dependiendo de cuáles sean los objetivos lingüísticos que persiga la educación bilingüe, para este autor pueden existir tres tipos diferentes que, además, se corresponden con la clasificación expuesta anteriormente (véase apartado 3. La Educación bilingüe).

Tabla 2: correspondencia entre los modelos de escuelas bilingües y los distintos tipos de educación bilingüe

	Modelo de escuela número 1	Modelo de escuela número 2	Modelo de escuela número 3
<i>Tipos de educación bilingüe</i>	Formas de educación bilingüe inválidas	Formas débiles de educación bilingüe	Formas fuertes de educación bilingüe

Fuente: elaboración propia a partir de la clasificación de Baker (2006:30).

Así, a raíz de esta tabla, podemos establecer que, en el primer tipo de escuelas, primarán las formas de educación bilingüe inválidas; en el segundo tipo, las formas débiles de educación bilingüe; y, en el tercero, las formas fuertes de educación bilingüe.

Las denominadas *formas de educación bilingüe inválidas* conforman el primero de los tres tipos propuestos por Baker. Las llama así porque el monolingüismo constituye su objetivo principal, ya que pretende que los alumnos que hablan una lengua minoritaria adquieran la lengua mayoritaria de la comunidad desde el inicio de su formación (2006:30). El segundo tipo de educación bilingüe que propone Baker está compuesto por las llamadas *formas débiles de educación bilingüe*. En estos casos, el estudiante no

adquiere una competencia completa en ambas lenguas, pues tan solo utiliza su lengua minoritaria hasta el momento en el que comienza a dominar la mayoritaria (ibíd.:30). Como hemos dicho, estos dos tipos de educación bilingüe se corresponden con los dos primeros modelos de escuelas bilingües que propuso el mismo Baker. Puesto que esta clase de escuelas no pretende fomentar el bilingüismo, no profundizaremos en ellas, sino que nos centraremos en analizar el tercer tipo de educación bilingüe planteado por Baker. Conviene decir que, dentro de este tipo, podemos encontrar otras cuatro subcategorías que hacen referencia a los distintos modelos que pueden adoptar las escuelas para conseguir que sus estudiantes sean bilingües. A continuación, los veremos con más detalle.

Como decíamos, el tercer tipo se corresponde con las llamadas *formas fuertes de educación bilingüe*, las cuales pretenden que los niños alcancen no solo el bilingüismo, sino también una alfabetización bilingüe¹⁶ (Baker, 2006:31). Para Baker, esta meta solamente será posible a través de contenidos impartidos mediante ambas lenguas, por lo que es el tipo de educación bilingüe que nos interesa en este trabajo. La primera subcategoría que encontramos dentro de este tercer tipo recibe el nombre de *educación bilingüe dual*. Se da cuando, aproximadamente, el número de estudiantes que hablan una lengua mayoritaria y el de los que hablan otra lengua minoritaria es el mismo, por lo que la clase se imparte en ambos idiomas, pero sin mezclarlos de manera simultánea (Močinić, 2011:178). El objetivo principal de este modelo es conseguir que los estudiantes sean competentes en ambas lenguas, lo que Močinić denomina «*balanced bilinguals*» (ibíd.:178). La *educación bilingüe de herencia* constituye la segunda subcategoría. Se produce cuando los estudiantes pertenecientes a una minoría lingüística utilizan su idioma nativo en clase para alcanzar plenamente el bilingüismo (Močinić, 2011:179). En estos casos, la lengua minoritaria es la que se utiliza principalmente en clase porque, fuera de ella, los alumnos se comunicarán mediante la lengua mayoritaria. La tercera subcategoría se corresponde con la *educación bilingüe de inmersión* y consiste en impartir el plan de estudios en una segunda lengua con el objetivo de conseguir estudiantes bilingües que sean competentes en ambas lenguas (ibíd.:179). Según Močinić puede tener diferentes variantes en función de la edad a la que los niños comiencen dicha inmersión y del tiempo total que se le dedique a la misma, ya que puede

¹⁶ El concepto de *alfabetización bilingüe* o *bialfabetismo* hace referencia no solo al individuo que sabe hablar y comprender dos lenguas, sino también al que domina la escritura y la lectura en ambas (García Parejo, 2005:50).

tratarse de una inmersión parcial o total. La cuarta y última subcategoría es la *educación bilingüe impartida en lenguas mayoritarias* como serían, por ejemplo, el inglés, el francés o el alemán. Se trata de un modelo en el que las clases se imparten a través de, al menos, dos de esas lenguas mayoritarias (ibíd.:179).

Así pues, una vez analizados los diferentes tipos de educación bilingüe que existen actualmente, estudiaremos ahora cómo funcionan los modelos de enseñanza bilingüe adoptados por dos importantes países europeos: España y Alemania.

3. Una aproximación a los modelos de enseñanza bilingüe en España y Alemania

El apartado anterior lo destinamos a exponer algunas de las nociones teóricas básicas sobre bilingüismo y educación bilingüe; este, en cambio, lo dedicaremos a estudiar dos casos prácticos: veremos algunas de las características propias de los sistemas educativos español y alemán y expondremos cuáles son los modelos de enseñanza bilingüe en inglés que pueden ofrecer los mismos. Asimismo, llevaremos a cabo un análisis comparativo entre ambos con el objetivo de descubrir cuáles son las principales diferencias que se dan entre los dos países.

3.1. El sistema educativo en España

Como ya pudimos ver en el marco teórico, la diversidad lingüística es uno de los rasgos más característicos de España. El hecho de que cinco de las comunidades autónomas que conforman el país tengan, además del castellano, otra lengua cooficial, hace que buena parte de la población española pueda considerarse bilingüe. Asimismo, como también mencionamos anteriormente, los fenómenos de la globalización, la digitalización y las migraciones han favorecido dicha diversidad y han conseguido que los gobiernos presten mayor atención a la enseñanza de idiomas. De hecho, así lo establece la LOMCE, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo

para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

(BOE, 2013)

Aunque a día de hoy existe una amplia oferta lingüística en los centros de España, el inglés es, con diferencia, la lengua a la que se le ha otorgado una mayor importancia, pues su enseñanza es obligatoria durante la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, así como en Bachillerato. A continuación, estudiaremos en detalle cómo funcionan los modelos de enseñanza bilingüe español-inglés que los estudiantes tienen la posibilidad de adoptar. No obstante, dado que en algunas comunidades de España también existe un modelo de educación bilingüe en sus respectivas lenguas cooficiales, también hablaremos de él, aunque de manera más breve. Comenzaremos por este último.

3.1.1. Los modelos de enseñanza bilingüe en las lenguas cooficiales del Estado

Tal y como señala Siguan (1995:77), los Estados europeos pueden adoptar posiciones muy diversas en lo referente a su política lingüística. En el caso de España, lo que ocurre es que existe una situación de autonomía lingüística: hay una lengua nacional, el castellano, pero, al mismo tiempo, los territorios en los que se hablan otras lenguas poseen autonomía política para poder establecer una política lingüística propia (ibíd.:78). Por lo tanto, en España las competencias en materia de educación se reparten entre el Estado y las comunidades autónomas. El precepto constitucional que establece este reparto es el artículo 149.1.30, según el cual «en nuestro sistema constitucional de distribución de competencias, las de las Comunidades Autónomas en materia de educación sólo pueden ser aquellas que la Constitución no ha reservado al Estado» (Aragón, 2013:193). En cuanto a la presencia de las lenguas cooficiales en la enseñanza, Aragón expresa lo siguiente:

La STC 31/2010 ha dejado claro que (dado lo dispuesto en el art. 3 CE) en las Comunidades Autónomas donde exista lengua cooficial, ésta no puede ser la única lengua vehicular «en» y «de» la enseñanza, sino que también lo ha de ser el castellano. [...] A partir de esa regla general, el reparto competencial en esta materia (según la jurisprudencia constitucional confirmada por la STC 31/2010) es el siguiente: la regulación de la enseñanza «del» y «en» castellano es competencia del Estado, y la regulación de la enseñanza «del» y «en» la lengua cooficial es competencia de la Comunidad Autónoma.

Aragón (2013: 197)

Como podemos ver, el Estado elige cuáles son las materias que deben impartirse en castellano en aquellos centros pertenecientes a comunidades autónomas con otra lengua cooficial; la enseñanza de las asignaturas restantes, por el contrario, estará regulada por la propia comunidad autónoma. Sin embargo, la realidad es que la enseñanza bilingüe en las lenguas cooficiales varía mucho en función de la comunidad en cuestión, pues se han implantado diferentes modelos. Por ejemplo, en el País Vasco, la mayoría de familias opta por que sus hijos estudien en euskera todas las materias (tienen la posibilidad de elegir si quieren hacerlo en euskera o castellano), mientras que Galicia establece que la mitad de las asignaturas se impartan en castellano y la otra mitad en gallego (El País, 2018). Si retomamos la clasificación de Baker que expusimos anteriormente (véase el apartado 2.2. *Tipos de educación bilingüe*), podemos ver cómo este modelo se corresponde con lo que este autor denominaba una educación bilingüe dual, pues, por lo general, existe un cierto equilibrio entre la lengua mayoritaria y la minoritaria.

3.1.2. Los modelos de enseñanza bilingüe ES-EN

A lo largo de estos últimos años, en España se han implantado diferentes modelos bilingües con el objetivo de mejorar las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua inglesa. Estos pueden agruparse en tres categorías principales: el convenio MECD-BC, los programas bilingües adoptados por cada comunidad autónoma y las Escuelas Europeas. A continuación, explicaremos cada uno de ellos.

3.1.2.1. Convenio MECD-BC

Se trata del primer convenio de colaboración que se llevó a cabo en España entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council. Este acuerdo, firmado en 1996, establece un currículo integrado hispano-británico, lo que significa que los estudiantes «obtendrían doble titulación, española y británica, lo que les habilitaría para continuar sus estudios postobligatorios en cualquiera de los dos sistemas educativos» (Consejería de educación de Madrid, 2010:19). Este programa comienza en el segundo ciclo de Educación Infantil y se alarga hasta el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo que persigue este modelo es «la formación de alumnos capaces de desenvolverse en distintas culturas y que estén mejor preparados para hacer frente a las demandas del siglo XXI en una Europa cada vez más competitiva y multilingüe» (Ministerio de Educación, 2019). Según la página web oficial del Ministerio de Educación, algunas de sus características principales son las siguientes:

- Ponen en práctica la fonética sintética a partir de los cuatro años y fomentan el desarrollo de la habilidad lectora.
- Las clases las imparten tanto profesores que ya tienen cierta experiencia en escuelas británicas o bilingües como docentes españoles de inglés que poseen un nivel del idioma casi nativo.
- De manera anual, se preparan cursos de formación dirigidos especialmente a profesores de inglés que quieran enseñar en este tipo de centros.
- El programa pretende brindar la oportunidad a todos los niños, independientemente de su situación social o económica, de aprender un segundo idioma, así como de familiarizarse su cultura.

Desde la creación del proyecto, han sido varios los centros que han adoptado el Programa Bilingüe MECD/BC. Todos ellos se encuentran repartidos en diez de las comunidades del país, así como en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Actualmente, se imparte en 89 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y en 56 institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de un proyecto verdaderamente innovador porque plantea un nuevo enfoque y se aleja de la enseñanza de lenguas extranjeras más tradicional, «centrada en el aprendizaje de inglés en vez del aprendizaje en inglés» (Agudo et al., 2012).

3.1.2.2. Modelos de enseñanza bilingüe adoptados por cada comunidad autónoma

Los modelos de enseñanza bilingüe existentes en las diferentes comunidades autónomas españolas presentan características y estructuras distintas. Puede que una de las razones por las que estos varían tanto de una comunidad a otra sea la fecha en la que se fueron implantando, ya que no todas comenzaron a adoptar este método de enseñanza en el mismo momento. Dado que describir todos y cada uno de los modelos instaurados en las comunidades autónomas españolas requeriría un estudio de mayor envergadura, tomaremos, a modo de ejemplo, tres de ellas. Así, en este apartado nos centraremos en describir, de manera general, los programas bilingües de Castilla y León, la Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana.

❖ **Programas bilingües en Castilla y León**

En Castilla y León, existen dos tipos de programas de enseñanza bilingüe que están presentes en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Por un lado, hay varios centros públicos, repartidos en diferentes ciudades de la comunidad, que

decidieron adoptar el ya mencionado Convenio MECD-BC. Como en el apartado anterior se explicaron las características principales del mismo, no entraremos más en detalles.

Por otro lado, a partir del curso 2006-2007, se puso en marcha un programa basado en secciones bilingües¹⁷ que funciona tanto en centros públicos de Educación Primaria como de Secundaria. Tal y como expone el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, este sistema consiste en impartir dos o tres materias (no lingüísticas) en la lengua extranjera, siempre y cuando el número de horas lectivas en esa lengua no sobrepase el 50 % del horario total de los estudiantes. No obstante, «Este horario puede ser incrementado hasta 2 horas semanales, tanto en Educación Primaria como Secundaria, con el fin de destinar un mayor número de períodos a la enseñanza de la disciplina "lengua extranjera"» (Educacyl, 2019). En cuanto al profesorado, este debe poseer un certificado de nivel B2 en la lengua extranjera, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); además, también cuentan con el apoyo de auxiliares de conversación extranjeros para reforzar especialmente la comprensión y expresión oral de los alumnos.

❖ **Programas bilingües en la Comunidad de Madrid**

Al igual que en Castilla y León, en la Comunidad de Madrid también hay centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que han adoptado el proyecto MECD-BC. Asimismo, muchos institutos han implantado un modelo basado en secciones lingüísticas, aunque, a diferencia de Castilla y León, los idiomas que se ofertan además del inglés son tan solo el francés y el alemán. Este modelo sigue un método de enseñanza llamado AICOLE¹⁸ (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) y se caracteriza por ser «un enfoque innovador que comporta la enseñanza y el aprendizaje no sólo de la lengua extranjera, sino también con la lengua extranjera de otras áreas o materias, y que requiere la consiguiente adaptación de índole didáctica y metodológica» (Consejería de educación de Madrid, 2010:14). Los primeros institutos en instaurar este modelo lo hicieron a lo largo del curso 2004-2005. Estos centros suelen acoger a estudiantes que han finalizado la etapa de Educación Primaria en un colegio sujeto al convenio MECD-BC, por lo que los contenidos de las asignaturas siguen el currículo de estos últimos.

¹⁷ En este modelo basado en secciones bilingües, también pueden elegirse como lenguas extranjeras el francés, el alemán, el italiano o el portugués. No obstante, hemos mencionado solamente el inglés por ser el idioma que nos interesa en el presente trabajo.

¹⁸ Siglas españolas para la denominación inglesa CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Además de los dos programas anteriores, en el año 2004 la Comunidad de Madrid inició otro proyecto llamado Programa de enseñanza bilingüe en centros educativos. Casi la mitad de los colegios e institutos públicos de la comunidad han adoptado ya este modelo y, en el curso 2016-2017, algunos colegios también lo implantaron en el segundo ciclo de Educación Infantil (Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid, 2019). En los institutos bilingües se puede elegir entre dos modalidades distintas: la vía sección bilingüe y la vía programa bilingüe. En ambas, es obligatorio impartir cinco horas semanales de inglés. La diferencia principal es que, en el programa bilingüe, se imparte otra asignatura (no lingüística) en esta lengua, mientras que en la sección bilingüe son tres las materias que deben enseñarse en inglés (Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid, 2019). Respecto a la formación del profesorado, «cuentan con la correspondiente habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües» (Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid, 2019); además, también reciben el apoyo de auxiliares de conversación.

❖ **Programas bilingües en la Comunidad Valenciana**

A continuación, explicaremos el funcionamiento de los programas de enseñanza bilingüe de la Comunidad Valenciana, ya que nos parece interesante llevar a cabo este estudio en una comunidad en la que, además del castellano, se habla otra lengua cooficial. Así, en este caso, además del Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV), desde el año 2018 cuentan con un Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (PEPLI) implantado tanto en Educación Infantil como en el primer y segundo curso de Educación Primaria (Conselleria d' educació, investigació, cultura i esport de la Generalitat Valenciana, 2019). A partir del curso 2019-2020 también se establecerá en el resto de cursos de Educación Primaria, mientras que en Educación Secundaria se pondrá en marcha durante el curso 2020-2021. La Generalitat Valenciana establece que todos los centros sostenidos con fondos públicos deben poner en práctica este programa, el cual se inició a partir de la aprobación de la Ley 4/2018. Las características y objetivos básicos del PEPLI son las siguientes (Conselleria d' educació, investigació, cultura i esport de la Generalitat Valenciana, 2019):

- El número mínimo de horas que deben dedicarse a la enseñanza de los contenidos curriculares, tanto de la asignatura de lengua extranjera inglesa como de las materias que deben impartirse asimismo en inglés, oscila entre el 15 y el 25 % del total del horario del alumnado.

- El objetivo principal del programa es garantizar que los estudiantes adquieran un dominio funcional de una o más lenguas extranjeras.
- Este proyecto pretende, de igual modo, fomentar el interés por las lenguas, así como la perspectiva crítica sobre su uso social.

3.1.2.3. Las Escuelas Europeas

El último modelo del que hablaremos en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras en España es el de las Escuelas Europeas. Esta iniciativa surgió en Luxemburgo cuando, en 1953, un grupo de funcionarios europeos decidió reunir a alumnos de diferentes nacionalidades e idiomas (Escuela Europea de Alicante, 2018). A raíz del éxito que experimentó el proyecto, se fueron estableciendo más escuelas de este tipo en distintos países europeos. España cuenta con una de ellas en la ciudad de Alicante, la cual comenzó a funcionar en el año 2002. En resumen, los rasgos fundamentales de este modelo de enseñanza son los siguientes (Escuela Europea de Alicante, 2018):

- Se trata de escuelas destinadas principalmente a los hijos del personal de las Instituciones Europeas.
- Su objetivo primordial consiste en ofrecer a sus estudiantes una educación multilingüe y multicultural.
- La escolaridad comienza a los 4 años y finaliza con la obtención del diploma de Bachillerato Europeo en 7.º de Secundaria (17-18 años). Dicho título es propio exclusivamente de las Escuelas Europeas y gracias a él pueden acceder a las Universidades de todos los estados que sean miembros de la Unión Europea.
- Los idiomas en los que se imparte clase son el español, el inglés, el francés y el alemán. Por lo tanto, es obligatorio el aprendizaje de al menos dos lenguas distintas, si bien el estudio de una tercera o cuarta lengua es opcional.
- Las Escuelas Europeas tienen un currículo específico que está supervisado por la Inspección educativa de las Escuelas Europeas. Durante la etapa de Educación Primaria, se centran en el aprendizaje de la primera y la segunda lengua, de modo que no es hasta el ciclo de Educación Secundaria cuando comienza la enseñanza de la tercera o cuarta lengua.

3.2. *El sistema educativo en Alemania*

En el apartado anterior, vimos cómo España es un estado que goza de autonomía lingüística, lo que significa que aquellos territorios en los que se habla una lengua

cooficial tienen la posibilidad de establecer una política lingüística propia. Pues bien, en el caso de Alemania, esta podría incluirse en la categoría de los países monolingües cuya política lingüística tan solo contempla la lengua considerada como nacional (Siguan, 1995: 77). Es cierto que, hoy en día, en Alemania conviven junto al alemán otras lenguas como el sorabo, el frisón e incluso el danés en el norte del país; además, también se hablan numerosos dialectos en función de la zona o la región de la que se trate¹⁹. Sin embargo, a pesar de que la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales dispone que todas ellas deben estar protegidas, el alemán es el único idioma reconocido como oficial.

En lo que respecta a la educación, el derecho a ella está garantizado gracias a la Ley Orgánica de 1949, recogida en la Constitución de la República Federal de Alemania (Bernal, 2014:10). No obstante, en el sistema educativo alemán el currículo escolar depende de cada estado federado o *Länder*, aunque «la uniformidad fundamental de la estructura educativa está garantizada mediante un acuerdo de 1964 entre los Länder» (Consejería de educación de Madrid, 2010:170). Asimismo, «En lo relativo a la enseñanza de lenguas, el acuerdo incluye las previsiones sobre el comienzo de los cursos de lengua extranjera y la secuencia que debe seguir la enseñanza de idiomas» (ibíd.:170).

Alemania es uno de los países europeos que cuenta con una mayor experiencia en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para comprenderlo, remontémonos a la década de los sesenta. En 1963, años después de que finalizara la Segunda Guerra Mundial, la República Federal de Alemania firmó un Tratado de Amistad con la República Francesa con el objetivo de mejorar la relación entre ambos países. Más tarde, y a raíz de este acuerdo, en 1969 se estableció la primera sección bilingüe franco-alemana en el país, una iniciativa que «ha resultado clave a la hora de impulsar las iniciativas en materia de bilingüismo» (Consejería de educación de Madrid, 2010:170). Por lo tanto, «cabe destacar que en el país germano se ha dado mucha importancia al conocimiento de otros idiomas tanto en la Educación Primaria como Secundaria, así como a la adecuada preparación del profesorado implicado» (ibíd.:170). A lo largo de este apartado no profundizaremos en el funcionamiento del programa bilingüe franco-alemán, pues en este trabajo nos interesa la educación bilingüe impartida en lengua inglesa. Por ello, nos centraremos en los modelos de enseñanza bilingüe en inglés que existen en el país. Cabe

¹⁹ Véase <http://www.embajadadealemania.org/pages/cultura/idiomas.php#.XPTYYPYgzbIW>

destacar que, al igual que en España, en Alemania también podemos encontrar *Europäischen Schulen* (Escuelas Europeas) en las ciudades de Frankfurt, Karlsruhe y Múnich. No obstante, dado que ya explicamos su funcionamiento en el apartado anterior, hablaremos aquí sobre las escuelas bilingües y los programas bilingües adoptados por cada *Länder*.

3.2.1. Escuelas bilingües

Podemos encontrar este tipo de centros en diferentes ciudades como Berlín, donde se sitúa la Berlin Bilingual School, o Hannover, que cuenta con la Kämmer International Bilingual school. Tal y como asegura la página web de la Berlin Bilingual School, se trata de un tipo de escuela pensada para apoyar la decisión de aquellas familias que desean criar a sus hijos tanto en inglés como en alemán. En muchos casos, los niños que crecen escuchando y hablando dos lenguas no son capaces de leer y escribir en una de las dos, pues su uso se ve reducido al ámbito familiar, donde únicamente la hablan (Berlin Bilingual School, 2019). Por lo tanto, el objetivo que persigue este tipo de enseñanza no es solamente el bilingüismo del alumnado, sino también el bialfabetismo, entendido como la capacidad que posee un individuo de adquirir una competencia lectoescritora completa en una segunda lengua (García Parejo, 2005:40). Algunas de las características básicas de este modelo de enseñanza bilingüe son las siguientes (Berlin Bilingual School, 2019; Kämmer International, 2019):

- Este sistema educativo comienza en Educación Primaria y se extiende hasta la Educación Secundaria.
- Los estudiantes deben enfrentarse a una prueba de nivel para ser admitidos en este tipo de escuelas o, al menos, para que el personal docente pueda configurar grupos equilibrados en función del nivel de los alumnos. No obstante, como la mayoría no sabe leer ni escribir al comienzo de su instrucción, este examen se realiza de forma oral.
- Durante la Educación Primaria, se sigue el plan de estudios del estado federado de Berlín (cada escuela bilingüe se ceñirá al modelo establecido por el *Länder* al que pertenezca), mientras que en secundaria se incluye, además de este, el currículo británico o estadounidense. Así, las asignaturas que formen parte del plan de estudios alemán, se impartirán en esta lengua, y viceversa.

3.2.2. Programas bilingües adoptados por cada *Länder*

Como mencionamos anteriormente, en Alemania cada *Länder* tiene el derecho de establecer su propio plan de estudios, por lo que los modelos de enseñanza bilingüe establecidos en cada uno de ellos son diferentes. Por lo tanto, trataremos de explicar cuáles son las características fundamentales de la enseñanza bilingüe que todos ellos tienen en común. Sin embargo, antes de entrar en detalles, creemos que sería conveniente explicar, de manera breve y concisa, cómo se organiza el sistema educativo alemán en las etapas de Educación Primaria y Secundaria para poder, así, familiarizarnos con él.

La educación obligatoria en Alemania comienza a los seis años con la *Grundschule*, etapa similar a la Educación Primaria española. Es cierto que existe un ciclo anterior que se correspondería con la Educación Infantil del sistema educativo español, el *Kindergarten*, pero no es obligatorio ni gratuito (Martínez-Losa, 2015:24). Desde 1990, en todos los *Länder* los alumnos empiezan a estudiar una lengua extranjera en la Educación Primaria, concretamente a partir del tercer curso, aunque en ciertos casos lo hacen ya desde el primer y segundo curso (Consejería de educación de Madrid, 2010:170). En cuanto a la Educación Secundaria, esta puede dividirse en tres itinerarios distintos en función de las capacidades o de los resultados académicos que obtengan los estudiantes (Martínez-Losa, 2015:25). Si bien el aprendizaje de una lengua extranjera durante esta etapa también es obligatorio en todos los *Länder* (Consejería de educación de Madrid, 2010:170), existen diferencias en lo que respecta al modelo bilingüe adoptado por cada itinerario para impartir los contenidos de las asignaturas. Los tres itinerarios que oferta el sistema educativo alemán son los siguientes:

- **Hauptschule.** Esta rama acoge a los alumnos que menos han destacado en cuanto a capacidades y resultados académicos durante la etapa anterior. Al finalizar esto, podrán ir a un *Berufsschule*, escuela de formación profesional. Este periodo dura hasta los 16 años.
- **Realschule.** Esta educación estará compuesta por alumnos de nivel medio. Los estudiantes están destinados a realizar prácticas de nivel profesional, pero necesitan más conocimientos académicos que en la *Hauptschule* [...] (dura hasta los 16 años).
- **Gymnasium.** Esta etapa dura entre dos y tres años más que las dos anteriores (18-19 años). Este colegio abarca los mejores alumnos en capacidades cognitivas, es el que más conocimientos y contenidos trasmite y exige.

(Martínez-Losa, 2015:25)

A raíz de esta división, podríamos decir que el itinerario conocido como *Gymnasium* se corresponde con los ciclos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato españoles.

En el campo de la educación bilingüe, el *Gymnasium* posee mayor experiencia que el resto de itinerarios alemanes (TEL2L, 2000). Así pues, una vez explicado el funcionamiento del sistema educativo alemán, expondremos ahora las características principales de la educación bilingüe en el país germano (TEL2L, 2000):

- La enseñanza bilingüe no es de carácter obligatorio para los alumnos.
- En los cursos cinco y seis del sistema educativo alemán, (clases de alumnos entre los 10 y los 12 años), se imparten clases de lengua alemana adicionales para proporcionar a los estudiantes las habilidades básicas.
- En el séptimo curso da comienzo un área bilingüe. Cada centro escoge una serie de asignaturas que deberán impartirse en inglés y, además, se incluye una clase adicional a la semana en alemán para garantizar que se han adquirido correctamente los conceptos de la asignatura.
- El personal docente debe estar cualificado tanto en la lengua extranjera como en el área bilingüe que impartan.

3.3. *Análisis comparativo*

Ahora que ya hemos detallado cómo funcionan los modelos de enseñanza bilingüe existentes en España y Alemania, procederemos a analizar las principales diferencias y similitudes que hemos constatado entre ambos. Así pues, comenzaremos hablando de las semejanzas que se dan entre estos dos países.

En primer lugar, cabe destacar que los modelos analizados tanto en España como en Alemania se corresponden con lo que Baker denomina formas fuertes de la educación bilingüe. A modo de recordatorio, diremos que el objetivo principal de los centros en los que se da este tipo de educación es que sus alumnos consigan alcanzar no solo el bilingüismo, sino también una alfabetización bilingüe. Asimismo, muchas de las escuelas de ambos países siguen el ya mencionado método AICLE. Como ya sabemos, esta denominación incluye a todos aquellos programas «en que se usa una lengua diferente a la de escolarización para impartir determinadas materias curriculares distintas a las propias lenguas» (Eurydice, 2017). Se trata, además, de uno de los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras más extendidos entre los sistemas educativos de toda Europa. En cuanto a la formación del profesorado, podemos decir que a los docentes españoles y alemanes se les exige una cualificación específica para poder impartir clases

en inglés. Si bien el nivel de dominio de la lengua extranjera requerido varía dependiendo del tipo de escuela en cuestión, todos los profesores deben poseer unas nociones mínimas tanto de la lengua inglesa como de la asignatura que impartan en ese mismo idioma.

Dadas todas estas similitudes entre el modelo español y alemán, a priori, podríamos decir que, una vez finalizados sus estudios, los estudiantes de uno y otro país deberán haber adquirido una serie de competencias lingüísticas medianamente equivalentes. El último Eurobarómetro publicado por la Comisión Europea (2012) nos muestra el porcentaje de habitantes de la Unión Europea que son capaces de mantener una conversación en una lengua extranjera. Veamos, pues, cuáles fueron los resultados:

Tabla 3: porcentaje de habitantes de la Unión Europea capaces de mantener una conversación en una lengua extranjera.

	Uno	Dos	Tres o más	Ninguno
Media de la UE	54 %	25 %	10 %	46 %
Luxemburgo	98 %	84 %	61 %	2 %
Letonia	95 %	54 %	13 %	5 %
Países Bajos	94 %	77 %	37 %	6 %
Malta	93 %	59 %	13 %	7 %
Eslovenia	92 %	67 %	34 %	8 %
Lituania	92 %	52 %	18 %	8 %
Suecia	91 %	44 %	15 %	9 %
Dinamarca	89 %	58 %	23 %	11 %
Estonia	87 %	52 %	22 %	13 %
Eslovaquia	80 %	43 %	18 %	20 %
Austria	78 %	27 %	9 %	22 %
Chipre	76 %	20 %	7 %	24 %
Finlandia	75 %	48 %	26 %	25 %
Bélgica	72 %	50 %	27 %	28 %
Alemania	66 %	28 %	8 %	34 %
Grecia	57 %	15 %	4 %	43 %
Francia	51 %	19 %	5 %	49 %
Polonia	50 %	22 %	7 %	50 %

República Checa	49 %	22 %	6 %	51 %
Rumanía	48 %	22 %	8 %	52 %
Bulgaria	48 %	19 %	4 %	52 %
España	46 %	18 %	5 %	54 %
Irlanda	40 %	18 %	4 %	60 %
Reino Unido	39 %	14 %	5 %	61 %
Portugal	39 %	13 %	4 %	61 %
Italia	38 %	22 %	15 %	62 %
Hungría	35 %	13 %	4 %	65 %

Fuente: elaboración propia a partir de Benavent (2014:27)

Como podemos observar, el porcentaje de españoles que se consideran capaces de mantener una conversación en una lengua extranjera es del 46 %, mientras que en Alemania esta cifra alcanza el 66 %. Por lo tanto, parece que, a pesar de los rasgos compartidos por ambos sistemas educativos bilingües, el modelo alemán ofrece mejores resultados en lo referente a la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. No obstante, conviene aclarar que dicho porcentaje no se corresponde exclusivamente con el número de personas que se consideran capaces de mantener una conversación en inglés. Debemos tener en cuenta que, aunque el inglés sea la lengua extranjera más estudiada en Alemania, también existen modelos de educación bilingüe que combinan el alemán con otra lengua europea, mayoritariamente el francés (recordemos el programa franco-alemán). De hecho, en España ocurre lo mismo: la mayoría de los programas bilingües establecidos en el país fomentan la enseñanza en inglés, pero, tal y como comentábamos en apartados anteriores, también hay secciones bilingües en otras lenguas como el italiano, el alemán o el portugués. Asimismo, también hemos de considerar que las circunstancias personales de algunos individuos (por ejemplo, aquellas personas cuyos padres procedan de otros países) influirán en las competencias lingüísticas que tenga cada uno de ellos. En cualquier caso, a raíz de los resultados expuestos en la tabla, podemos deducir que los modelos educativos establecidos en Alemania, en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, resultan más efectivos.

Ahora bien, ¿a qué se debe el hecho de que el sistema bilingüe alemán consiga obtener mejores resultados que el español? A nuestro parecer, la respuesta podemos encontrarla

analizando las dos diferencias principales que hemos constatado entre ambos países. Como ya dijimos anteriormente, Alemania fue uno de los países europeos pioneros en la implantación de un modelo bilingüe gracias al programa franco-alemán. Si tenemos en cuenta que esta iniciativa comenzó a desarrollarse en la década de los sesenta, podemos ver que, a su lado, los modelos bilingües españoles son prácticamente nuevos. En España, no fue hasta el año 1996 cuando se firmó el primer acuerdo (Convenio MECD-BC) que pretendía fomentar un modelo de enseñanza bilingüe. Es cierto que, poco a poco, las comunidades autónomas españolas fueron adoptando programas similares, pero, tal y como hemos visto, todos ellos comenzaron a ponerse en marcha a partir de los años 2000, por lo que su rendimiento todavía resulta difícil de medir. Por lo tanto, podría decirse que Alemania goza de una mayor experiencia en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras; a su vez, esto implica que, en comparación con España, el porcentaje de la población que ha tenido la oportunidad de recibir una educación bilingüe sea mayor en Alemania. Sin embargo, no se trata solamente de una cuestión temporal. Durante el estudio de los programas bilingües español y alemán, advertimos una diferencia relativa a la estructuración de ambos currículos. Uno de los rasgos distintivos del modelo alemán es que destinan una serie de clases adicionales en su lengua materna para garantizar la perfecta comprensión del contenido impartido en inglés. Desde nuestro punto de vista, se trata de una medida de apoyo fundamental, ya que, para que los alumnos puedan expresarse en otra lengua, antes deben comprender correctamente aquello de lo que hablan.

Finalmente, antes de dar por finalizado nuestro análisis, creemos conveniente hacer un último apunte. Si prestamos atención a la edad en la que los niños comienzan a familiarizarse con una lengua extranjera, podremos observar que, en España, esa toma de contacto tiene lugar a una edad más temprana que en Alemania. según la LOMCE, el sistema educativo español establece que la enseñanza de idiomas comenzará en el segundo ciclo de Educación Infantil; por el contrario, en Alemania la edad a la que comienza el aprendizaje obligatorio de una segunda lengua puede variar entre los 8 y los 10 años (Eurodyce, 2012). Así, España es, junto con Bélgica, uno de los dos países europeos que más pronto introducen en su currículo la enseñanza de lenguas extranjeras, situándose por encima de la media europea, que se encuentra entre los 6 y los 9 años (Eurodyce, 2012). Se trata de una observación interesante, pues consideramos que cabría

esperar mejores resultados de un modelo educativo que comienza esa inmersión lingüística a tan temprana edad.

4. Conclusiones

Resulta sorprendente la gran diversidad de opiniones que, todavía hoy, existe en torno al concepto de bilingüismo. En el ámbito académico, muchos autores han expuesto su perspectiva al respecto ofreciendo diversas definiciones e incluso criterios a través de los que poder medir el grado de bilingüismo de un individuo. De hecho, esta diversidad ha sido una de las motivaciones principales que nos ha llevado a realizar una recopilación de las múltiples definiciones propuestas en las últimas décadas. Así, a lo largo del marco teórico-conceptual, hemos pretendido recoger algunas de las ideas más populares que existen sobre el bilingüismo y, con ello, hemos podido comprobar que no resulta fácil llegar a un acuerdo cuando se trata de un fenómeno tan complejo como este. Lo que el este representa para algunos estudiosos, no resulta válido para otros, pues han de tenerse en cuenta factores de diversa índole. Por lo tanto, aquellas definiciones que solamente tienen en cuenta aspectos meramente lingüísticos como las que defienden Bloomfield o Thiéry, entre otros autores, nos parecen insuficientes, pues creemos que es necesario adoptar una perspectiva mucho más amplia a la hora de abordar este tema. Así, hemos llegado a la conclusión de que, más que intentar definir el bilingüismo, lo que debemos hacer es tratar de comprender cuáles son las circunstancias que hacen que un individuo pueda considerarse bilingüe. Por lo tanto, a nuestro parecer, resulta imposible encontrar una definición *universal* para este fenómeno. No obstante, a partir del análisis realizado a lo largo del trabajo, podemos concluir que estaremos hablando de bilingüismo siempre que subyazcan las siguientes ideas comunes:

- El individuo tiene que poseer ciertas competencias lingüísticas tanto a nivel oral como escrito; es decir, debe mostrar un cierto equilibrio entre estas habilidades, así como en el manejo del vocabulario y de las estructuras gramaticales y sintácticas.
- Factores como la edad, el acento o el modo de aprendizaje mediante el cual una persona haya adquirido su segunda lengua no son, desde nuestro punto de vista, determinantes. Por el contrario, el uso que un individuo haga de una lengua o la fluidez con que la hable sí son aspectos que sirven para medir el grado de bilingüismo de una persona.

- Asimismo, ha de tenerse en cuenta que el individuo sepa usar ambas lenguas de acuerdo con la situación comunicativa, así como con las convenciones sociales y culturales que le son propias.

Como hemos podido comprobar a lo largo del trabajo, los fenómenos del bilingüismo y el plurilingüismo han estado presentes a lo largo de toda nuestra historia. Sin embargo, tanto el proceso de globalización como la digitalización y las migraciones han favorecido el aumento de la diversidad lingüística y cultural en los últimos años y es por ello por lo que los modelos de enseñanza bilingüe han adquirido mayor popularidad a nivel internacional. Por lo tanto, dado que actualmente el ámbito educativo le otorga una gran importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras, otro de los objetivos principales que perseguíamos con este trabajo era estudiar en qué consiste la educación bilingüe y cómo funcionan los modelos implantados en España y Alemania. Tal y como hemos explicado en apartados anteriores, pueden darse diferentes formas de educación bilingüe; sin embargo, al igual que para Baker, para nosotros las únicas formas válidas son las denominadas formas fuertes de la educación bilingüe. Como hemos podido comprobar, España y Alemania son, precisamente, dos países cuyos modelos de enseñanza bilingüe siguen esta línea.

Ahora bien, intentemos dar respuesta a la otra cuestión que planteábamos inicialmente: ¿podríamos decir que los modelos bilingües implantados en ambos países se adaptan correctamente a los criterios que, a nuestro parecer, deben cumplirse para que una persona pueda considerarse bilingüe? Pues bien, como hemos observado en las estadísticas expuestas durante el análisis comparativo, los resultados alemanes en lo que respecta al dominio de lenguas extranjeras son superiores a los españoles, por lo que podríamos decir que el modelo bilingüe alemán parece más efectivo. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el bilingüismo alcanzado por los estudiantes que reciben esta clase de educación (independientemente del país del que se trate) es un tipo de bilingüismo que denominaremos *bilingüismo académico*. Con este término, nos referimos al dominio de dos lenguas que se adquiere en las aulas, donde el bilingüismo se ha contemplado históricamente desde una perspectiva mayoritariamente lingüística. Sin embargo, cuando hablamos de lenguas, siempre hay una cultura que subyace a las mismas, por lo que no podemos, ni debemos, ignorar estos aspectos culturales si queremos llegar a dominar un idioma distinto al materno. En este sentido, consideramos que los centros que ofertan un

currículo integrado hispano-anglófono facilitan ese acercamiento cultural que ha de tener lugar entre ambas lenguas.

Aun con todo, creemos que resulta verdaderamente difícil que los estudiantes de los sistemas educativos que ofertan modelos bilingües finalicen sus estudios habiendo adquirido un nivel de bilingüismo que cumpla con todos los requisitos expuestos anteriormente. Para que una persona pueda mantener el mismo nivel de bilingüismo de manera continua en el tiempo, no podemos olvidar que debe ir alimentándolo con el paso de los años mediante el uso continuado de ambas lenguas. La posibilidad de que el bilingüismo pueda cambiar a lo largo del tiempo en función de las circunstancias personales de cada individuo es lo que hace de él un fenómeno tan complejo. Por lo tanto, para llegar a comprenderlo realmente, debemos adoptar la posición que proponían Baker y Prys al considerar que el bilingüismo es un término relativo. En cualquier caso, recordemos también que, en España, la educación bilingüe es relativamente reciente en comparación con Alemania. Como hemos visto, los modelos de enseñanza bilingüe se han ido implantando de manera gradual en las distintas comunidades autónomas del país; en la Comunidad Valenciana, por ejemplo, el programa PEPLI se instauró hace tan solo un año. Por lo tanto, resultaría interesante llevar a cabo estudios en los próximos años que analizaran de nuevo la eficiencia de dichos modelos en España para poder, así, apreciar la evolución en la calidad de los mismos.

5. Referencias bibliográficas

❖ Bibliografía

Agudo et al. 2012. *Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo*. Acceso el 20 de mayo de 2019, http://www.educa.madrid.org/web/cp.rodriuezdelafu.coslada/pdf%20Y%20WORLD/cv_ed_inf.pdf.

Aragón, Manuel. 2013. «Las Competencias Del Estado y Las Comunidades Autónomas Sobre Educación». *Revista Española de Derecho Constitucional* 98: 191-199. Acceso el 17 de mayo de 2019, <http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revistaselectronicas?IDR=6&IDN=1306&IDA=36651>.

- Artículo 3 de la Constitución española de 1978. Acceso el 4 de abril, <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=3&tipo=2>.
- Baker, Colin. 2006. «Bilingual education», en Alex Barber y Robert Stainton, (eds.), *Concise encyclopedia of philosophy of language and linguistics*. Boston, MA: Elsevier, 151–158.
- Benavent, Matilde. 2014. «Educación bilingüe ¿realidad o utopía?» Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja. Acceso el 7 de mayo de 2019, <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2232>.
- Bernal, M. Beatriz. 2014. «Análisis comparativo del sistema educativo en Alemania, Inglaterra y España». Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja. Acceso el 7 de mayo de 2019, <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2233>.
- Blay, Rocío, Antón-Carrillo Elvira y Benlloch, M^a Teresa. 2017. «Londres Como Ciudad Multicultural y Sus Políticas de Apoyo a Minorías Étnicas: El Caso de La Comunidad Iberoamericana». *Prisma Social* 19: 48-76. Acceso el 3 de abril de 2019, <http://revistaprismasocial.es/article/view/1751>.
- Borja, Jordi y Manuel Castells. 2000. «La Ciudad Multicultural». *Laberintos Urbanos En América Latina*, serie Pluriminor: 35-56. Acceso el 11 de abril de 2019, https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1163&context=abya_yala#page=35.
- Català, Lluís. 2014. «Lengua e Ideología Nacionalista En El Conflicto Centro-Periferia. Apuntes Sobre El Caso Español». Artículo. Universidad de Alicante. RUA (<http://hdl.handle.net/10045/36555>). Acceso el 22 de mayo de 2019.
- Comisión Europea. 2012. *Eurobarometer - Europeans and their languages*. Acceso el <https://ec.europa.eu/epale/es/node/13531>.
- Consejo escolar de la Comunidad de Madrid. 2010. *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Acceso el 4 de mayo de 2019, <http://www.comunidad.madrid/publicacion/1142664066866>.

- Eurydice. 2017. *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Acceso el 27 de mayo de 2019, <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cifras-clave-de-la-ensenanza-de-lenguas-en-los-centros-escolares-de-europa-edicion-2017-informe-eurydice/ensenanza-lenguas-europa/22137>.
- Fandiño, Yamith J. y Bermúdez Jenny R. 2012. «El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo». Artículo. Universidad de La Salle. ResearchGate (10.2139/ssrn.2296153). Acceso el 26 de abril de 2019.
- García Parejo, Isabel. 2005. «(Bi)alfabetismo ¿qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?». *Glosas didácticas* 15: 39-58. Acceso el 20 de mayo de 2019, <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/15.html>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013). Acceso el 15 de mayo de 2019, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.
- Lüdi, Georges. 1998. *L'enfant Bilingue: Chance Ou Surcharge ?*. Acceso el 25 de abril de 2019, <https://emono.unibas.ch/catalog/download/37/27/285-1>.
- Martín Ruel, Estela. 2012. *Incidencia del nivel de bilingüismo en las competencias para interpretar, en función del entrenamiento: un estudio francés-español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Acceso el 13 de junio de 2019, <https://hera.ugr.es/tesisugr/20933149.pdf>.
- Martínez-Losa, Yohana. 2015. «Estudio Comparativo del Sistema Educativo Bilingüe en Educación Primaria de Alemania y España». Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid. Acceso el 7 de mayo de 2019, <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13456>.
- Močinić, Andrea. 2011. «Bilingual Education». *Metodički obzori* 13, vol. 6: 175-181. Acceso el 29 de abril de 2019, <https://hrcak.srce.hr/file/106645>.
- Siguan, Miquel. 1996. *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

Siguan, Miquel. 2007. *Las lenguas y la globalización*. Acceso el 26 de abril de 2019, http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/artik26_1_siguan_08_07/es_siguan/adjuntos/Miquel-Siguan-cas.pdf

Wei, Li. 2006. «Bilingualism», en Alex Barber y Robert Stainton, (eds.), *Concise encyclopedia of philosophy of language and linguistics*. Boston, MA: Elsevier, 151–158.

❖ Webgrafía

Berlin Bilingual School. «Bilingualism and the Bilingual Program». Acceso el 20 de mayo de 2019, <http://berlin-bilingual-school.de/about/bilingualism>.

Centro Virtual Cervantes. «Bilingüismo individual». Acceso el 2 de abril de 2019, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm.

Centro Virtual Cervantes. «Bilingüismo social». Acceso el 2 de abril de 2019, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm.

Centro Virtual Cervantes. «Plurilingüismo». Acceso el 2 de abril de 2019, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm.

Educacyl. «Programas bilingües/ Secciones lingüísticas». Acceso el 14 de mayo de 2019, <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>.

Embajada de Alemania. «Idiomas en Alemania». Acceso el 25 de mayo de 2019, <http://www.embajadadealemania.org/pages/cultura/idiomas.php#.XQNdzYgzbIX>.

Escuela Europea de Alicante. «Origen de las Escuelas Europeas», «Origen de la Escuela Europea de Alicante». Acceso el 14 de mayo de 2019, <https://www.escuelaeuropea.org/escuela-europea-de-alicante/sobre-nosotros>.

Generalitat Valenciana. «Programas lingüísticos». Acceso el 14 de mayo de 2019 de 2019, <http://www.ceice.gva.es/es/web/enseanzas-en-lenguas/programas>.

Historia del País Vasco y del Euskara. «Teoría vasco-bereber». Acceso el 18 de junio de 2019, <http://www.kondaira.net/esp/Euskara0008.html>.

Kämmer International Bilingual School. «Bilingual education - Immersion». Acceso el 20 de mayo de 2019, <https://www.kaemmerinternational.de/hannover/ueberuns/bilingualitaet/?lang=en>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. «Convenio MECD-BC». Acceso el 3 de abril de 2019, http://www.rinconcastellano.com/lenguas/i_formacion.html#.

Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid. «Programa de enseñanza bilingüe en centros educativos». Acceso el 14 de mayo de 2019, <http://www.madrid.org/es/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos>.

Rincón Castellano. «El vasco o euskera». Acceso el 18 de junio de 2019, http://www.rinconcastellano.com/lenguas/ii_lenguas.html#.

Rincón Castellano. «Formación de las lenguas peninsulares». Acceso el 3 de abril de 2019, http://www.rinconcastellano.com/lenguas/i_formacion.html#.

TEL2L. «La enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera». Acceso el 20 de mayo de 2019, <http://www.unavarra.es/tel2l/es/menu.htm>.