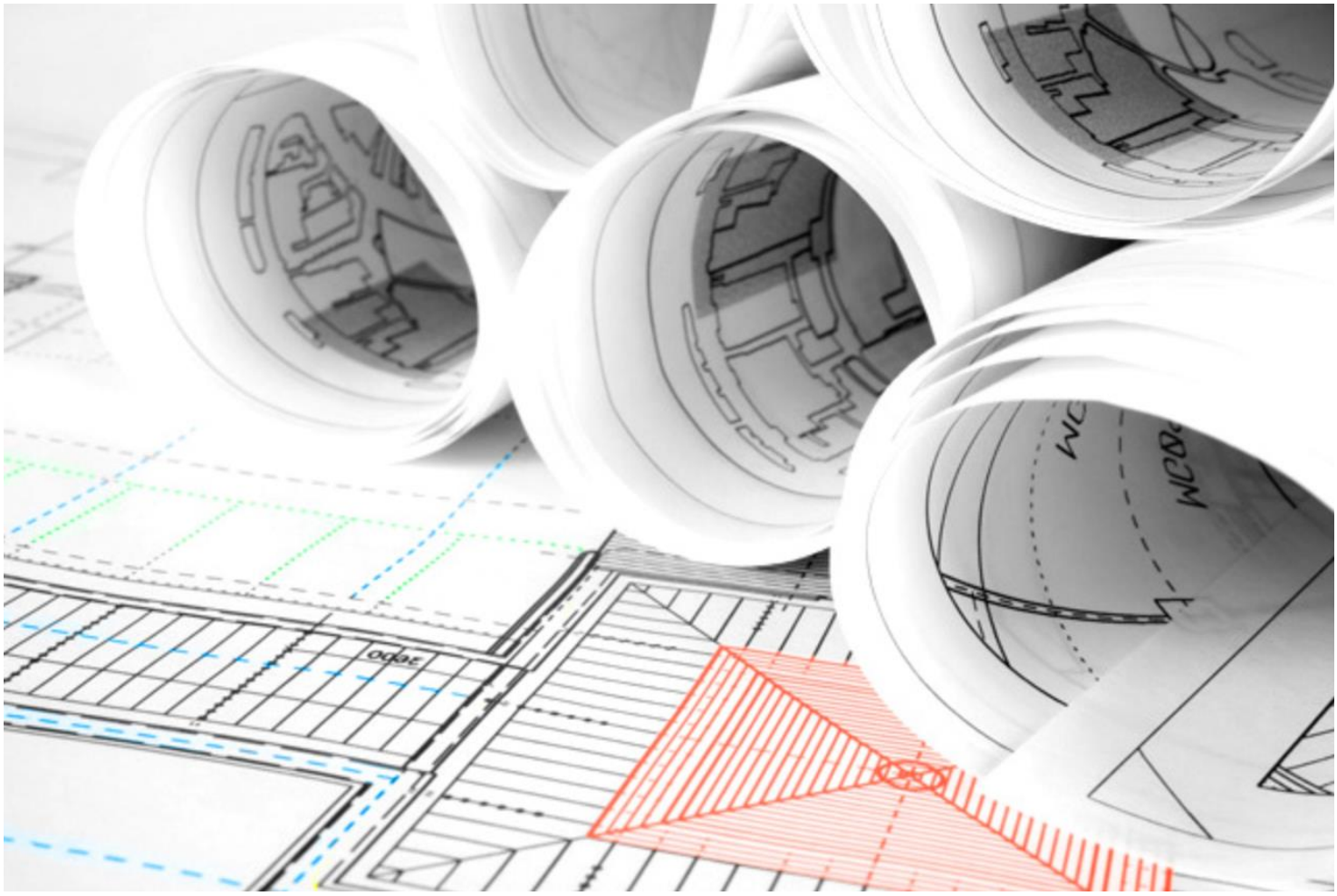
Número 24

http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es
aconvives@gmail.com



CONVIVES

# POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA

**Revista digital de la Asociación CONVIVES** | Diciembre 2018

# CONVIVES
# núm. 24

**Revista digital de la Asociación CONVIVES**
**Madrid, Diciembre de 2018**

**COMITÉ CIENTÍFICO**
Mª José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

**CONSEJO DE REDACCIÓN**
Carolina Alonso
José Mª Avilés
Josep Franco
Cesc Notó
Vicenç Rul·lan
Eloísa Teijeira
Pedro Mª Uruñuela
Ricard Vila
Nélida Zaitegi

**DIRECCIÓN**
Àngels Grado

**CONVIVES** no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.
La revista se encuentra alojada en http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/
Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.
**ISSN 2254-7436**

**PRESENTACIÓN**
Políticas educativas y convivencia
**Eloísa Teijeira y Pedro Mª Uruñuela** 3

**ARTÍCULOS**
1. Convivencia y educación inclusiva: miradas complementarias
**Ángela Barrios, Héctor Gutiérrez, Cecilia Simón y Gerardo Echeita** 6
2. El programa bilingüe y la convivencia en los centros escolares de la comunidad de Madrid
**Grupo de Trabajo sobre el "Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid". Acción Educativa** 14
3. Enseñar a convivir o a consumir: solo en tres letras está la diferencia
**Asunción Vega y Patxi Sanjuan** 25
4. Políticas educativas de convivencia en la Ciutat de L'Hospitalet
**Ajuntament de L'Hospitalet de Llobregat** 32

**EXPERIENCIAS**
1. La unión hace la fuerza. I Congreso en coeducación y género
**Yolanda García y Marián Moreno** 37
2. La iniciativa legislativa de los ayuntamientos por una escolarización inclusiva: el primer paso hacia un modelo educativo inclusivo
**Colectivo Pro Iniciativa Legislativa Popular por una ley de escolarización inclusiva. Madrid** 45
3. EducaRueca.org
**Yolanda Juarros Barcenilla** 52
4. Proyecto "Mejorar la educación: Conocer dialogar y compartir"
**Nélida Zaitegi de Miguel. Euskadi** 56
5. La experiencia de compartir
**Red de Institutos del Distrito (RID) San Blas-Canillejas. Madrid** 64
6. Programa de atención a la diversidad afectivo-sexual y de género
**Ana Ojea Alonso. IES Politécnico de Vigo.** 71

**ENTREVISTA a…**
**Leticia Cardenal Salaza. Presidenta de CEAPA** 78

**COMENTANDO LA ACTUALIDAD** 82

**CON LUPA VIOLETA** 86

**LIBROS recomendados y WEBGRAFÍA** 88

**PRÓXIMO número** 94

**Participación en Convives** 95

# El programa bilingüe y la convivencia en los centros escolares de la comunidad de Madrid

**Grupo de Trabajo sobre el "Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM)"de Acción Educativa**
**UNED**

**Miguel Martínez**. PTE del EAT de Leganés.
**Alicia Villacorta**. Maestra especialista en inglés.
**Eva Bajo.** Profesora de Secundaria.
**José Carlos Tobalina**. Maestro educación infantil. jctobalina@gmail.com

## Resumen

Un análisis del planteamiento del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid muestra sus consecuencias discriminatorias de cara a la mayoría del alumnado que no puede ingresar en las Secciones lingüísticas al llegar a Secundaria. Se trata de un perverso mecanismo por el que los responsables educativos de la Comunidad de Madrid adjudican más recursos a los más favorecidos en un proceso que apuesta por la fragmentación y segregación en el corazón de la enseñanza pública. Además, para el propio alumnado bilingüe tiene consecuencias de cara a la adquisición de aprendizajes complejos, no favorecidos por las dificultades de comprensión derivados del estudio en la lengua inglesa. Es necesaria un a evaluación del programa y un cambio en su prientación, como se viene pidiendo desde numerosa sinstancias, conforme a la PNL presentada y aceptada en la Asamblea de Madrid

## Palabras clave

Bilingüismo, Programa y Sección bilingües, segregación, discriminación, aprendizajes.

## Introducción

Agradecemos la oportunidad que nos brinda la revista CONVIVES para exponer las ideas básicas de un informe extenso que el Grupo de Trabajo sobre el "Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (PBCM)" de Acción Educativa presentó en octubre de 2017 en la UNED. La motivación del estudio y posterior informe ha sido la de poner de manifiesto la incidencia que el PBCM está teniendo en la comunidad escolar y en la sociedad en general.

Desde Acción educativa, como Movimiento de Renovación Pedagógica, siempre hemos considerado que una clave importante para el desarrollo saludable de los procesos de aprendizaje es la convivencia, la buena convivencia y que ésta tiene algunos pilares sobre los que se sustenta. Algunos que consideramos de mayor importancia son la equidad, la inclusión, la comunicación y las relaciones interclasistas; así como que el alumnado forme parte activa en los procesos de aprendizaje. Un aprendizaje global que debe tener en cuenta la experimentación y la exploración de hipótesis con la finalidad de poder construir un pensamiento propio y contrastado en lo científico, lo humano y lo social.

Desde la puesta en marcha del PBCM nos preocupó si este favorecía o no estos principios, porque como dice Lakoff (2007) en "No pienses en un elefante":

> *La derecha es muy pero que muy astuta. Saben mucho de lo que yo llamo iniciativas estratégicas. Una iniciativa estratégica es un plan en el que un cambio en un área de cuestiones bien elegidas produce efectos automáticos en muchísimas otras áreas…*

En este caso el PBCM es una iniciativa estratégica cuya finalidad última sería la transformación irreversible del sistema educativo madrileño creando un sistema segregador y elitista acorde con una visión ideologizada y retrógrada de la sociedad, llena de itinerarios y que concentra los recursos en el sector más favorecido de la sociedad.

En el informe tratamos de demostrar que los argumentos que se han utilizado para promover el PBCM son falsos o imprecisos desde el punto de vista científico. Y proponemos ideas y medidas que deberían tomarse para el diseño de un verdadero Plan de Lenguas Inclusivo y Globalizador en base al análisis de las experiencias e informes que se han llevado a cabo en otros países que han evaluado sus programas; así como a las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO.

## El PBCM: un programa segregador

La enseñanza comprensiva, esto es el planteamiento de un sistema único de enseñanza donde todo el alumnado accede al mismo currículo en las mismas aulas, ha sido una apuesta de las sociedades que apuestan por la inclusión social. Es la idea tras la Ley del 70 de Villar Palasí o tras la LOGSE-LOE, tras el modelo finlandés o el canadiense. En este sistema se aspira a compensar las desigualdades de partida –tanto de tipo social como de tipo personal– con una adecuada formación del profesorado, un cuidado diseño del currículo, una metodología y unos recursos humanos que aseguren los apoyos suficientes para conseguir el éxito de todos.

Seleccionar y clasificar a los estudiantes es, por contra, una forma indirecta de segregación al provocar diferencias en las oportunidades de aprendizaje y reforzar las desigualdades socioeconómicas. Como señala el Consejo de Europa:

> *[…] la segregación escolar es, a menudo, el resultado de una discriminación indirecta, es decir, medidas aparentemente neutrales que tienen efectos negativos desproporcionados sobre determinados grupos de niños sin justificación objetiva y razonable. (Consejo de Europa, 2017: 20)*

EL PBCM es una de estas "medidas aparentemente neutrales" que justifican la segregación, de modo similar al sistema de itinerarios de Alemania (Gymnasium, Realschule y Hauptschule) o a los que introducía la derogada LOCE. En el caso de Alemania a los 11 años y en el caso del PBCM a los 12. Los efectos de esta segregación temprana son letales para la inclusión educativa:

> *Cuanto más y cuanto antes se divide a los alumnos en grupos separados en función de su rendimiento académico, más influirá el contexto socioeconómico de los alumnos en su desempeño académico y en su progreso futuro (OCDE, 2012; EQUALSOC Red, 2011; Boeren et al., 2011). Los sistemas que hacen esto a una edad temprana también tienden a mostrar mayores desigualdades de habilidad entre estudiantes de diferentes orígenes que los sistemas con modelos comprehensivos (INCLUD-ED Consortium, 2009a), y están fuertemente vinculados a la reproducción de las desigualdades educativas (Clycq et al., 2013, en Ryan et al., 2014). (Budginaitė, Siarova, Sternadel, Mackonytė y Spurga, 2016: 39-40). (Citado en Acción Educativa 2017: 152)*

Pero no podemos abordar el PBCM sin relacionarlo con otras medidas impuestas en los últimos 14 años por el Partido Popular: La mal llamada "libertad de elección", el "área única" y la utilización de evaluaciones de todo tipo utilizadas para jerarquizar el sistema educativo mediante la publicación de *rankings*. Se trata de ofrecer un bien limitado del que se acaba beneficiando el alumnado procedente de familias de entornos más favorecidos, que cuentan con más capacidad de reforzar el aprendizaje mediante el inglés, directamente o mediante el pago de academias privadas para sus hijas e hijos:

> *EDUMIGROM señaló que en los sistemas orientados a la elección, las escuelas más deseables compiten por los estudiantes más brillantes y, en la medida en que los buenos resultados incrementan su prestigio, los alumnos con peor rendimiento ven limitado su acceso a estas escuelas. Como resultado, las minorías étnicas y los niños socialmente desfavorecidos tienen más probabilidades de acabar en escuelas de menor rendimiento o peor calidad. (Budginaitė et al. 2016: 34) (Citado en Acción Educativa 2017: 152)*

Así lo confirma la experiencia internacional cuando se han aplicado programas similares, como es el caso de los Programas de Inmersión Temprana en Canadá (donde la equidad del sistema es la clave del debate que tiene lugar desde 2007 en la provincia de New Brunswick) o, en Francia, las Secciones Lingüísticas de alemán en la Educación Secundaria cuyo carácter elitista llevó a suprimirlas al gobierno de François Hollande.

Juntar a los alumnos con bajo rendimiento en las mismas aulas o centros tiene unas consecuencias claramente negativas para su futuro académico al afectar negativamente a las expectativas sobre el aprendizaje tanto de los alumnos como de sus familias; así como al reducir los efectos positivos de los compañeros con mejores resultados que funcionan como "una 'locomotora' que beneficiará a todos". (Charbonnier y Goursolas, 2014: 22).

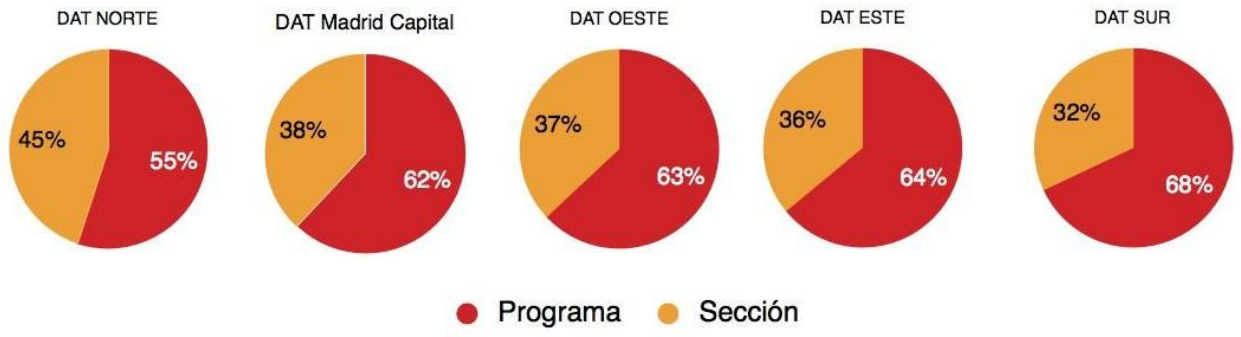
Las escuelas o aulas que concentran a estudiantes con bajo rendimiento plantean al profesorado la dificultad de gestionar aulas sin esa locomotora de los alumnos con "buen rendimiento":

> *Los estudiantes no sólo aprenden de los profesores, sino también de sus compañeros. Si la mayoría de sus compañeros de clase son de bajo rendimiento y socioeconómicamente desfavorecidos, los estudiantes pueden tener una situación de aprendizaje más difícil, ya que no todos los profesores están adecuadamente capacitados para gestionar aulas con altas concentraciones de estos estudiantes. (OECD, 2016:138) (Citado en Acción Educativa 2017: 153)*

## Segregación en el acceso al PBCM en la ESO

El PBCM está diseñado con el fin de segregar al alumnado dentro del sistema educativo. Se comienza introduciendo desde primero de educación primaria el "inglés como medio de instrucción único" en el área del "conocimiento del medio" y en otras asignaturas (algo absolutamente contrario al criterio de la mayoría de las recomendaciones procedentes de la investigación, de la UNESCO o del British Council) argumentando que es la mejor forma de aprender inglés. Pero al acabar la educación primaria, más de la mitad de los alumnos se encuentran con que el nivel de inglés alcanzado tras seis años de PBCM no les permite seguir en la "Sección", la modalidad que da continuidad al modelo aplicado en primaria. El resto se tendrá que conformar con estar en el "Programa" (la utilización de la palabra "programa" para definir a la vez la totalidad del modelo y una de las dos modalidades existentes en secundaria, no parece ser sino un ardid más de la Consejería de Educación para confundir a las familias).

Pero no solo es que el PBCM sea un fracaso en primaria al excluir a más de la mitad del alumnado en el paso a secundaria, sino que esta exclusión reproduce, a su vez, la desigualdad territorial preexistente en la educación madrileña. En el gráfico se puede ver la proporción de alumnado de Sección y de Programa en la Educación Secundaria por Dirección de Área Territorial durante el curso 2014-2015 (el único en que la Consejería de Educación proporcionó estos datos) donde podemos constatar que en la DAT Sur ocupa el furgón de cola con solo el 32% de los alumnos "bilingües" cursando la modalidad verdaderamente "bilingüe", 13 puntos por detrás de la DAT Norte (Alcobendas, Tres Cantos…).




Pero cuando se analizan las condiciones dentro de esas aulas diferentes de Sección y de Programa nos encontramos con que el reparto del alumnado es a su vez segregador, acumulando en los grupos de Programa al alumnado con necesidades especiales (algo ya señalado por la Iniciativa Legislativa Popular por una Educación Inclusiva) y al de compensatoria; y permitiendo, en ciertos casos, ratios privilegiadas en los grupos de Sección. Algo que podemos ver en la planilla de alumnado de los dos primeros cursos de la ESO en un IES del Sur de Madrid que aparece en la página siguiente.

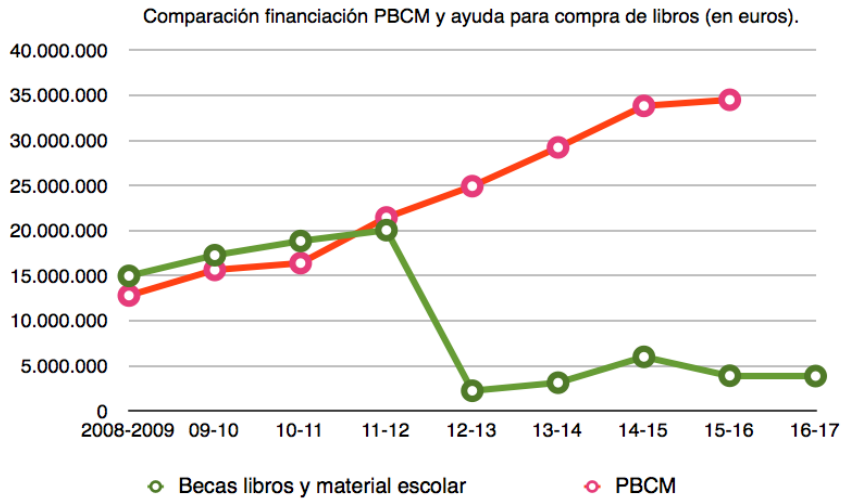
Se puede constatar que los dos grupos de Sección tienen una ratio claramente menor y no incluyen ningún alumno/a con nee ni de compensatoria. Los cuatro grupos de Programa no solo son más complejos desde el punto de vista de la diversidad, sino que además son más numerosos. Peores condiciones para quienes más se beneficiarian de grupos heterogéneos y con ratios menores.

| Curso | Programa/ Sección | Número Alumnos | Alumnado nee | Alumnado compensatoria |
|---|---|---|---|---|
| **1A** | Programa | 28 | 3 | 5 |
| **1B** | Programa | 27 | 2 | 7 |
| **1C** | Programa | 27 | 3 | 7 |
| **1D** | Programa | 28 | 3 | 5 |
| **1E** | **Sección** | **22** | – | – |
| **1F** | **Sección** | **22** | – | – |
| **1G** | Programa | 29 | 2 | 6 |
| **GES** | Programa | 8 | | |
| **2A** | Programa | 33 | 3 | 2 |
| **2B** | Programa | 29 | 3 | 2 |
| **2C** | Programa | 29 | 3 | 2 |
| **2D** | Programa | 31 | 3 | 3 |
| **2E** | **Sección** | **23** | – | – |
| **2F** | **Sección** | **23** | – | – |

No se trata solo de las condiciones estructurales, sino de cómo esto afecta a los procesos de identificación grupal y a la creación de atribuciones sobre el aprendizaje de unos y otros. Es común escuchar comentarios del alumnado de Sección que se autocalifica de "los mejores" y mira con superioridad al alumnado de Programa, una introducción de mecanismos de elitismo y exclusión en clara contradicción con los fines que debe tener la educación, donde la cooperación, la solidaridad y la convivencia deben ser valores esenciales.

## Segregación en la financiación

Tampoco se puede separar la aplicación del PBCM de la financiación general del sistema educativo madrileño que, desde 2004, ha ido dedicando un porcentaje mayor de los recursos a la educación privada concertada. Pero, incluso dentro de la enseñanza pública podemos ver que se ha producido una transferencia de fondos desde el alumnado menos favorecido al más favorecido, ¡Robin Hood al revés, se roba a los pobres para dárselo a los ricos! La Comunidad de Madrid es la comunidad autónoma que más ha reducido las partidas destinadas a becas para compra de libros y material escolar con el pretexto de la crisis. Al tiempo, y de manera vergonzosa, la financiación del PBCM no ha dejado de crecer como podemos ver en el siguiente gráfico a partir de los datos proporcionados por la propia Comunidad de Madrid.



### Un sistema menos equitativo

La reciente investigación llevada a cabo por los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido, confirma estos efectos:

> *Es posible afirmar que España se encuentra entre los países de la Unión Europea con un sistema educativo en Educación Secundaria más segregado. (Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C., 2018, p.45)*

> *[…] dentro del Estado español encontramos Comunidades como Illes Balears, Galicia y Castilla y León, con índices muy bajos de segregación promedio (comparables a los países nórdicos); y la Comunidad de Madrid, con una segregación más alta que ningún país europeo, con la excepción de Hungría. (p.37)*

De los factores tras este alto nivel de segregación, los autores señalan el marco general de la visión de la educación como mercado presente en la Comunidad de Madrid desde 2004 y, dentro de ella, la selección implícita producida por el PBCM:

> *Y la mejor muestra de ello son los resultados encontrados en la presente investigación. La Comunidad de Madrid es, sin duda alguna, la región de España que más ha impulsado la creación de sistemas de cuasi- mercado escolar, así como políticas de selección escolar.*

> *[…] Junto a ello, la discutida política de creación de centros bilingües que está generando procesos de selección implícitos por los cuales los niños, niñas y adolescentes con más recursos asisten a este tipo de centros, dejando a los que más dificultades tienen fuera de los mismos. (p.55)*

### *En resumen*

La iniciativa estratégica "aparentemente neutra" de enseñar algunas asignaturas totalmente en inglés desde 1º de primaria acaba creando una barrera artificial a lo largo de la educación primaria que hace "natural" la segregación por el nivel de inglés al comenzar la secundaria. Este alumnado "selecto" que accede a la Sección se beneficia de mejores condiciones estructurales de aprendizaje. Un perverso mecanismo por el que los responsables educativos de la Comunidad de Madrid adjudican más recursos a los más favorecidos en un proceso que apuesta por la fragmentación y segregación en el corazón de la enseñanza pública.

## Efectos del PBCM en el aprendizaje

El hecho de que la decisión arbitraria de utilizar el inglés como medio de instrucción afecte a asignaturas no lingüísticas como las centradas en el conocimiento del medio (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) genera razonables dudas sobre si los alumnos que, durante toda la educación primaria, cursan dicha asignatura exclusivamente en inglés pueden construir una concepción dinámica, activa y crítica del entorno similar a quienes lo hacen en español; y si esto afecta, sobre todo, al alumnado en situación de vulnerabilidad.

Cuando hablamos de "educación científica" corremos el riesgo de pensar en el aprendizaje de información o contenidos concretos, p.ej., explicar a los niños que la metamorfosis es un cambio en la forma de un animal o que la gravedad hace que los objetos caigan al suelo. Desde esta visión, los problemas ocasionados se limitarían a:

- Simplificación de contenidos.
- Falta de transferencia de lo aprendido en inglés al castellano.
- Traducción al absurdo de términos de la geografía y la historia de nuestro país.
- Contenidos efímeros y especializados no transferibles a situaciones comunicativas reales.

Y aunque estos problemas son reales, no es lo más grave. La verdadera educación científica permite a

niñas y niños hacer ciencia: observar de cerca el mundo que los rodea y crear hipótesis, diseñar y llevar a cabo experimentos, construir y hacer modelos o herramientas. Particularmente en la educación primaria, la educación científica debería permitir a nuestras niñas y niños utilizar diversas estrategias para explorar activamente y dar sentido tanto al mundo natural como al creado por los seres humanos.

El aprendizaje científico es, de este modo, fundamental para el desarrollo del pensamiento de orden superior a medida que niñas y niños van construyendo habilidades de razonamiento cada vez más sofisticadas para evaluar y cuestionar su propia comprensión. Niñas y niños aprenden a pensar cuando aprenden a observar, manipular y explicar los fenómenos; cuando aprenden a hacer buenas preguntas e imaginar diferentes soluciones posibles; cuando aprenden a conectar o evaluar información; y cuando aprenden a dialogar con otros compartiendo y poniendo a prueba sus ideas sobre el mundo.

El aprendizaje científico exploratorio y práctico –particularmente con un andamiaje y modelado planificado por una persona adulta– es fundamental para convertir el deseo innato de niñas y niños de comprender el mundo que los rodea en experiencias que conectan el cerebro para poder llegar a un pensamiento complejo y conceptual.

Resulta evidente que la práctica educativa desarrollada por el PBCM entra en colisión con este planteamiento y reduce a niños y niñas a meros receptores de conceptos que debe aprender de manera memorística y acrítica para, posteriormente, reproducirlos en un examen.

## EL PBCM: una tortura para el aprendizaje

Aprender en una lengua que no se conoce ni domina supone una tortura para una gran parte de las niñas y niños que se ven presionados a adquirir conceptos complejos sin que tengan ninguna relación o formen parte de redes más amplias de conocimientos ya adquiridos. Algo que afirma Angelina Kioko (profesora de Inglés y Lingüística en la Universidad Internacional de Estados Unidos en Nairobi, Kenia):

> *Una educación que se empaqueta en una lengua que el niño no entiende es simplemente una tortura para el niño. (Kioko, 2014). (Citado en Acción Educativa 2017: 118)*

Un enfoque de enseñanza centrado en el alumno solo es posible cuando los alumnos son lo suficientemente competentes en la lengua de enseñanza como para poder hacer sugerencias y conexiones con lo que ya conocen; preguntar dudas y responder con soltura; así como crear y comunicar nuevos conocimientos. Cuando no conocen o dominan la lengua de enseñanza, este enfoque –clave para el aprendizaje– se pone en peligro:

> *Al utilizar la metodología AICLE, la lengua de instrucción funciona como un filtro que reduce la información procesada. (Ziková, 2008:17). (Citado en Acción Educativa 2017: 117)*

Y la conclusión a la que llega la investigación científica es clara:

> *No se debería aprender contenido en la L2 hasta tener una competencia tan alta que no tengas que pensar conscientemente en el lenguaje. Hasta entonces vas a luchar tanto con el lenguaje como con el contenido. (Sweller, 2017). (Citado en Acción Educativa 2017: 123)*

Los efectos negativos sobre el aprendizaje en una lengua que no es la materna afectan al conjunto del alumnado, pero sus consecuencias son más graves en el caso de los alumnos más vulnerables. A esta conclusión lleva la experiencia de todos los países que, por razones históricas, han utilizado como lengua de instrucción una lengua diferente a la lengua materna de los niños: Etiopía, Namibia, Mali, Camerún, Zambia, Birmani, Pakistán, Hong Kong, Singapur, Malta, EEUU y Canadá, en el caso de los niños inmigrantes.

En la excolonia británica de Malta se comprobó que la utilización de los diferentes idiomas (inglés, maltés y también las lenguas extranjeras) puede ser un factor en este abandono, ya que un porcentaje significativo de los estudiantes no consigue la calificación mínima en maltés y en inglés (entre otras asignaturas). Y este problema se centra en el alumno más desfavorecido:

> *El rendimiento de los más capaces en ciencias es independiente del idioma del examen, pero los menos capaces obtienen resultados mucho mejores si hacen el examen en maltés. (Citado en Acción Educativa 2017: 119).*

En el caso de Singapur –otra excolonia británica donde los niños cuya lengua materna es el mandarín, el malayo y el tamil se ven obligados a aprender en inglés– se hizo imprescindible diseñar una política de apoyo temprano para hacer frente a las dificultades ocasionadas por el aprendizaje en inglés. En este país, el 14% del alumnado (60.000 alumnas/os) recibe un apoyo diario, en pequeños grupos. El *Learning Support Program*, comenzó en 1992 dirigido a apoyar al alumnado de 1º y 2º de educación primaria; pero tuvo que extenderse, en 2013, a los alumnos con dificultades en inglés hasta el final de educación secundaria. Lo que implica formación especializada del profesorado y dotación de recursos a las escuelas con mayores necesidades.

Toda esta experiencia acumulada ha llevado a la UNESCO a plantear la necesidad de retrasar la introducción de una segunda lengua (L2) hasta el momento en que la lengua materna esté bien asentada para construir operaciones complejas, hecho que desde el punto de vista de la psicología evolutiva se produce a partir de los 11 años.

> *La investigación y la teoría apoyan la introducción gradual de la L2, primero a través de la enseñanza formal de la L2 como sujeto de estudio, y posteriormente, mediante el uso de la L2 en un número cada vez mayor de asignaturas en el currículo. Sin embargo, este segundo paso no debe tomarse demasiado pronto. (Ball, 2011: 28)*

Pero incluso el British Council, la organización cuyo fin es difundir la lengua y cultura inglesa, coincide con la UNESCO al afirmar que "los niños aprenden mejor en la lengua que conocen mejor". Como señala en el informe *English language and medium of instruction in basic education in low and middle-income countries: a British Council perspective:*

> *"Cuanto más tiempo se utiliza la primera lengua o la más familiar en la enseñanza y el aprendizaje, generalmente mejores son los resultados educativos, incluida la competencia en otros idiomas; por el contrario, una política de solo en inglés o un paso temprano al Inglés como Medio de Instrucción (IMI) perjudica la capacidad de lectura y los resultados de aprendizaje a largo plazo." (Simpson, 2017)*

## El caso del PBCM: el informe de Carro, Anghel y Cabrales

Jesús Carro, Brindusa Anghel y Antonio Cabrales son los autores de un relevante estudio en el que se analizan los resultados obtenidos en la prueba CDI (Conocimientos y Destrezas Imprescindibles) por las primeras promociones de alumnos madrileños que habían cursado el PBCM durante la primaria. Las conclusiones, con una amplia repercusión en la prensa, señalan un efecto negativo claro, "cuantitativamente sustancial", sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés, en contraste con las asignaturas que se enseñan en español (matemáticas y lectura) en la que el efecto no es "significativamente diferente de cero".

Este resultado negativo en la asignatura enseñada en inglés aparece, sobre todo, en aquellos alumnos cuyos padres tienen un menor nivel educativo:

*Dos aspectos de los resultados son particularmente importantes debido a sus potenciales implicaciones políticas. El primero es que los efectos negativos se concentran en los hijos de padres con menos estudios. (Anghel et al, 2012: 29)*

La investigación también ponía de relieve el coste sobre el aprendizaje que conlleva el programa:

*Estos alumnos y profesores están haciendo un esfuerzo adicional por el hecho de tener que enseñar y aprender las materias en un idioma que no es el suyo. Tienen que dedicar más tiempo y esfuerzo al aprendizaje del inglés, lo que puede afectar al aprendizaje de los contenidos específicos de materias como Ciencia, Historia o Geografía. (UCIIIM, 2016)*

*En definitiva, la conclusión es que, realmente, no hay almuerzo gratis: o el aprendizaje de las asignaturas que se enseñan en inglés se ve afectado o el aprendizaje del inglés en sí no es muy bueno. (Anghel et al, 2012-2013: 3)*

La investigación, al ver el cambio en el tipo de población que asiste a los centros del PBCM, plantea como explicación el hecho de que las familias entienden que el PBCM complica el acceso a los contenidos para muchos alumnos y como consecuencia, se hace necesario proporcionar un apoyo externo, bien sea en el propio entorno familiar, bien en academias o clases particulares. Por lo que determinadas familias no optan por ese modelo.

Los autores acaban con la recomendación de posponer el PBCM a la educación secundaria para evitar los efectos negativos:

*Finalmente, como mencionamos en la Introducción, el hecho de que Admiraal, Westhoff y de Bot (2006) no encontrarán ningún efecto de un programa similar en educación secundaria en Holanda abre la pregunta adicional sobre cuál es la mejor edad para introducir este tipo de programas". (Anghel et al, 2013: 90)*

### *En resumen*

Es previsible que sólo accedan a un conocimiento realmente "bilingüe" del mundo científico aquel alumnado procedente de familias con un contexto socioeducativo alto que compensen, desde casa, la desigualdad introducida por la escuela. El alumnado procedente de entornos socioeconómicos más desfavorecidos cuyas familias no tienen la capacidad de remediar la pérdida provocada por la escuela está abocado a sumergirse en las lagunas del desconocimiento: ni aprenderán inglés ni aprenderán ciencia ni aprenderán a pensar.

Además, se están minusvalorando los costes sobre el aprendizaje de los niños vulnerables y el aumento de la dificultad que plantea el PBCM (dislexia –dada su mayor incidencia en una lengua opaca como el inglés–, dificultades de aprendizaje, retrasos madurativos, TEL, entornos desfavorecidos…).

## PNL aprobada por la asamblea

La grave situación descrita sobre los efectos del PBCM es compartida por buena parte de la Comunidad Educativa. Sindicatos, asociaciones de madres y padres, partidos y diferentes colectivos han formulado desde el inicio de su aplicación preocupaciones en esta línea. Preocupaciones a las que desde Acción Educativa hemos aportado el apoyo de los datos y la evidencia.

Pero esta situación no se podrá solucionar más que desde el compromiso político de los partidos con representación en la Asamblea de Madrid. De ahí la extrema importancia de la enmienda transaccional a la Proposición No de Ley 210/17 RGEP 13282 aprobada en el mes de abril de 2018 por los Grupos Parlamentarios de Podemos, PSOE y Ciudadanos, con el siguiente contenido:

- Iniciar un estudio en profundidad del Programa Bilingüe, consensuando la metodología y contenido con la participación de la comunidad educativa, que aborde los efectos del Programa y aporte conclusiones

relacionadas con su adecuación, pertinencia y consecuencias tanto en el ámbito familiar, social y desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, así como una comparativa con otros modelos de enseñanza bilingüe.

- Desarrollar una evaluación con medios públicos y con base pedagógica que permita conocer las implicaciones del Programa Bilingüe y que no se limite a cuantificar los niveles de conocimientos individuales del alumnado. Tras la evaluación se realizarán propuestas de reorientación, mejora o modificaciones del Programa Bilingüe en el plazo de 6 meses, consensuadas con la comunidad educativa.
- Asegurar que cada decisión relacionada con la ampliación del Programa Bilingüe a nuevos centros y nuevas etapas se realizará a partir de un análisis con criterios pedagógicos, sociales e inclusivos, que analice la oferta ya existente, y que sea público con anterioridad para su debate con la comunidad educativa.
- Hacer un Plan de Lenguas Extranjeras donde, partiendo de las recomendaciones de la UNESCO y otras instituciones internacionales, se valore que lenguas introducir, en qué orden, en qué cursos y con qué modalidad de enseñanza.
- Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza de lenguas extranjeras con las medidas de apoyo y de refuerzo educativo necesarias a todos los centros, independientemente de la modalidad, para asegurar que todo el alumnado termine su educación obligatoria con el manejo, al menos, de una lengua extranjera.
- Buscar fórmulas que permitan procesos de aprendizaje globalizados y promover el acercamiento a la cultura del país o región al que pertenece la lengua o lenguas que sean objeto de estudio.

## Nuestras propuestas

Esta PNL recoge la mayoría de las propuestas realizadas por Acción Educativa, pero queremos insistir en la necesidad de hacer una moratoria en el PBCM porque consideramos que es un elemento tóxico en el sistema educativo que debe ser corregido y sustituido por un verdadero Plan de Lenguas que tenga como objetivo el conocimiento de las culturas como base y fundamento del encuentro social y la convivencia pacífica.

- **Moratoria** del Programa Bilingüe.
- **Estudio** independiente consensuado y controlado por los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- **Recuperar** el nº de horas de aprendizaje en la **lengua materna** siguiendo las recomendaciones de la UNESCO.
- Valorar la **diversidad lingüística** como elemento enriquecedor para el conocimiento y el encuentro de las diferentes culturas.
- **Plan de Lenguas Extranjeras** que tenga en cuenta y valore las lenguas cooficiales, las de las poblaciones que vienen a vivir en nuestro entorno social y las de la Unión Europea.
- **Democratizar** el sistema eliminando cualquier agrupación o itinerario segregador
- Medidas de **apoyo y de refuerzo educativo** para garantizar el éxito de todas y todos en los procesos de aprendizaje y de inclusión.
- **A2 del MCER para inicio asignaturas AICLE** respetando que este programa está previsto para secundaria y aplicándolo de una manera ajustada al principio de una educación experiencial y no memorística asegurando el **aprendizaje de los contenidos en ambas lenguas.**
- **Formación adecuada del profesorado** para abordar el aprendizaje y manejo fluido de las lenguas.

- Garantizar que el programa de lenguas favorece procesos de aprendizaje **globalizados**.

A lo largo de estos dos últimos años hemos podido constatar que estas propuestas están alcanzando un gran consenso en la Comunidad Educativa, haciéndose eco de ellas algunas organizaciones políticas y sociales. Sería deseable que en un futuro cercano pudieran ser tenidas en cuenta para avanzar en un sistema educativo más inclusivo, democrático, científico y creativo que favorezca la convivencia dentro y fuera de los centros.

***Grupo de trabajo de Acción Educativa:***
***Análisis del impacto educativo y social del PBCM***

## Bibliografía

(para acceder a la bibliografía referenciada en el artículo animamos a acudir al informe).


Acción Educativa (2017). *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos.* Asociación Acción Educativa. http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf

Carro, J. M. Cabrales, A. Anghel, B. (2012) Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. Working Paper 12-14 Economic Series May, 2012.

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. En *La educación en España. Una visión académica* (Coordinado por Cabrales, A.y Ciccone, A.) Ed. Fedea.

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: Literature review.* Publicación comisionada por la UNESCO. UNESCO.

Charbonnier, D. y Goursolas, J. M. (2014). *Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège. Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Consejo de Europa (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive. Document de synthèse.* Consejo de Europa.

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político.* Editorial Complutense.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018) Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 2018, vol. 11, n.o 1 pp. 37-58.

Simpson, J. (2017). *English language and medium of instruction in basic education in low- and middle-income countries: a British Council perspective.* British Council.

UCIIIM (2016) Un estudio en el que participa la UC3M analiza el impacto de la educación bilingüe en Primaria (Página web). Universidad Carlos III de Madrid.

http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/
aconvives@gmail.com

*sumario*

CONVIVES

# CONVIVENCIA FRENTE AL DISCURSO DEL ODIO Y LA DISCRIMINACIÓN

**Revista digital de la Asociación CONVIVES** | Marzo 2019

# Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

   **convivesenlaescuela.blogspot.com.es**

2. Enviando un correo electrónico a

   **aconvives@gmail.com** o **tagrado@gmail.com**

***Cuantos más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.***

## Síguenos en las redes

En nuestro Blog http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es

En nuestro twitter @aconvives

En nuestro Facebook /aconvives