



**Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado**
Universidad de La Laguna

Análisis comparativo del planteamiento y evolución de la enseñanza AICLE en los centros públicos de Canarias: el plan PILE y el programa AICLE

Rebeca Hernández Hernández

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas de Idioma*

Trabajo de Fin de Máster

Supervisado por Alejandro F. López de Vergara Méndez

Fecha de entrega: 08/06/2020

Resumen

El recorrido de la educación bilingüe en Canarias ha tenido su momento más álgido en las últimas dos décadas. Desde el año 2004 hasta ahora, el Gobierno de Canarias ha comenzado a implementar distintas formas de educación bilingüe. En la actualidad, en el sistema educativo canario coexisten dos proyectos de educación bilingüe diferentes, pero a la vez muy similares: el programa AICLE y el plan PILE. El planteamiento y evolución de ambos es un reflejo de la evolución de la educación en Europa y en España. El objetivo de nuestro trabajo es realizar un análisis comparativo en el que determinaremos las características de ambos proyectos, su evolución y las mejoras que ofrece uno con respecto al otro. Para ello, hemos desarrollado una amplia lista de indicadores sobre los que hemos trabajado para identificar los puntos más fuertes y débiles del AICLE y el PILE, prestando atención a todos los agentes que intervienen en el desarrollo de ambos proyectos: profesorado, alumnado, familias, equipo directivo, centro educativo, etc. La comparación entre propuestas en base a los indicadores seleccionados nos ha permitido saber qué diferencias incluye el PILE, el proyecto de educación bilingüe basado en metodología AICLE más ambicioso del sistema educativo de Canarias.

Palabras clave: educación bilingüe, Canarias, AICLE, PILE, bilingüismo, metodología.

Abstract

Bilingual education in the Canary Islands has increased its importance in the last two decades. Since year 2004 until now, the Canary Islands Government has implemented different types of bilingual education at schools. Nowadays, two main bilingual education projects are coexisting in the Canary Islands educational system; the CLIL programme and the *PILE* (Foreign Language Boost Plan). Their main tenets and evolution through time are a reflection of bilingual educational trends from Europe and Spain. The aim of this paper is to analyse and compare both bilingual projects to determine their features and evolution, as well as the potential improvements PILE has implemented. In order to do this, a list of potential quality indicators has been developed, based on all the agents and elements that take part in both projects (students, teachers, families, schools, etc.); thus strong and weak points were properly identified and described. The analysis of both bilingual proposals provided enough information so as to determine differences between the CLIL program and the PILE, which may be considered the most ambitious proposal of bilingual education based on CLIL methodology of the Canary Islands

Key words: bilingual education, Canary Islands, CLIL, PILE, bilingualism, methodology

Índice

Resumen.....	1
Abstract	1
Tabla de acrónimos y abreviaturas	3
1. Introducción.....	4
2. Fundamentos Teóricos	8
a. El <i>bilingüismo</i> como concepto en la educación	8
i. ¿Qué tipo de bilingüismo persigue la educación bilingüe?	8
b. La educación bilingüe en Europa.....	12
i. Alemania, Francia, Italia y Reino Unido	13
ii. Polonia y Finlandia	15
c. Educación bilingüe y metodología AICLE en la UE.....	16
i. La importancia de la metodología AICLE en la UE	19
d. Educación bilingüe y metodología AICLE en España.....	25
e. Programas AICLE en Canarias	31
i. El Programa AICLE	33
ii. El Plan PILE	35
3. Método y procedimiento	37
a. Fuentes y herramientas consultadas	37
b. Tabla final de indicadores	42
4. Análisis y resultados.....	45
a. Análisis	45
i. Objetivos.....	45
ii. Descripción	50
iii. Organización	52
iv. Centro.....	55
v. Metodología	58
vi. Profesorado.....	60
vii. Evaluación y seguimiento.....	66
viii. Recomendaciones de la UE.....	69
b. Resultados	73
5. Conclusiones y propuestas de mejora	79
Referencias bibliográficas.....	82
Anexo 1.....	88
Anexo 2.....	90
Anexo 3.....	92
Anexo 4.....	94
Anexo 5.....	96

Tabla de acrónimos y abreviaturas

ACRÓNIMO / ABREVIATURA	SIGNIFICADO
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
BACHIBAC	Programa de doble titulación Bachillerato español/Baccalauréat francés
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria (3-11/12 años)
CEO	Centro de Educación Obligatoria (3-16 años)
CEP	Colegio de Educación Primaria (6-11/12 años) Centro del Profesorado
CEUCD	Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i> (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)
CNIE	Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa
EACEA	<i>Education, Audiovisual and Culture Executive Agency</i> (Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura de la Comisión Europea).
EB	Asociación Enseñanza Bilingüe
EECL	Estudio Europeo de Competencia Lingüística
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años)
EUP	Escuela Universitaria de Formación del Profesorado
IES	Instituto de Educación Secundaria (12-16/18 años)
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación
MEC	Ministerio de Educación Cultura y Deporte, actualmente <i>Ministerio de Educación y Formación Profesional</i> .
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PILE	Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes)
RAE	Real Academia Española
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje)
UE	Unión Europea

1. Introducción

La historia del bilingüismo en Canarias se remonta a varias décadas atrás. Desde los inicios del siglo XX, la naturaleza social y geográfica de las islas las convierte en un punto estratégico de conexión con el océano Atlántico y en uno de los destinos turísticos más importantes de Europa. El despegue económico que esto supuso para el territorio canario motivó el desplazamiento de comunidades extranjeras a las islas, lo que hace que los canarios/as convivamos con hablantes de diferentes lenguas que han acabado asentándose en nuestra tierra de la eterna primavera, desde aquella época hasta ahora. Estos asentamientos han dado lugar a diversos colegios bilingües en las islas:

CENTRO	LOCALIDAD	LENGUA VEHÍCULAR	AÑO FUNDACIÓN
Deutsche Schule – Colegio Alemán Santa Cruz de Tenerife	El Rosario, Tenerife	Alemán	1909
Colegio Oficial Alemán Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas de Gran Canaria	Alemán	1920
Colegio Sueco Svenska Skolan	San Bartolomé de Tirajana, Gran Canaria	Sueco	1965
Colegio Alemán Deutsche Schule Puerto De La Cruz	Puerto de la Cruz, Tenerife	Alemán	1966
The British School of Gran Canaria	Las Palmas de Gran Canaria	Inglés	1966
Colegio Heidelberg	Las Palmas de Gran Canaria	Alemán	1967
The American School of Las Palmas	Las Palmas de Gran Canaria	Inglés	1967
Canterbury School	Las Palmas de Gran Canaria	Inglés	1972
Canterbury School	San Bartolomé de Tirajana, Gran Canaria	Inglés	1972
Escuela Noruega Gran Canaria – Den Norske Skole Gran Canaria	Mogán, Gran Canaria	Noruego	1974
Lycée Français René Verneau de Gran Canaria	Telde, Gran Canaria	Francés	1974

Colegio Hispano Británico	Tías, Lanzarote	Inglés	1976
British School of Lanzarote	Teguise, Lanzarote	Inglés	1985
Oakley College	Las Palmas de Gran Canaria	Inglés	1989
Mayco School of English	San Cristóbal de La Laguna	Inglés	1993
Lycée Français Jules Verne de Ténérife	Santa Cruz de Tenerife	Francés	1999
Shakespeare British School	Telde, Gran Canaria	Inglés	2003
St. Andrew's School	El Sauzal, Tenerife	Inglés	2003
Queen's School	Yaiza, Lanzarote	Inglés	2009
British School of Tenerife (fusión de <i>International Yeoward School</i> , fundado en 1968 y <i>Trinity School Tenerife</i> , fundado en 1974)	Puerto de la Cruz, Tenerife	Inglés	2010
FEDA-Madrid	Santa Cruz de Tenerife	Alemán	2017

Fuente: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

Ante esta situación, la competencia lingüística del alumnado canario no llega a alcanzar el nivel de desempeño esperado, en comparación con otras comunidades autónomas de España o estudiantes del resto de Europa. Este hecho, unido al auge de la educación bilingüe como un movimiento consolidado dentro del contexto europeo de fomento del plurilingüismo, ha llevado a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias a implementar en todo el territorio regional los primeros proyectos de educación bilingüe desde el año 2004, con el objetivo de mejorar la competencia lingüística en lengua extranjera de los estudiantes de los centros públicos canarios. En la actualidad, dos proyectos de educación bilingüe coexisten en el sistema educativo canario; el programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y el plan PILE (Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras).

Ambos programas fueron lanzados en el curso 2016/2017, aunque el programa AICLE sea realmente una continuación renombrada de los primeros proyectos que emplean la metodología del *aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera* (AICLE) desde el año 2004. Tanto el programa AICLE como el plan PILE tienen la enseñanza AICLE como característica principal, siendo el resto de aspectos los que ofrecen cambios en uno con respecto al otro. El plan PILE, es un plan estratégico que

plantea una revolución educativa con un alcance mucho mayor que el que ofrece el programa AICLE, cuya continuación queda supeditada a la implantación del primero.

El objetivo de este pequeño trabajo de investigación es realizar un análisis comparativo del planteamiento de ambos proyectos de educación bilingüe de los centros públicos canarios. Dada las diferencias en la cronología de su creación, así como sus características, alcance y objetivos a largo plazo, ambas propuestas suponen una prueba real de la evolución de la enseñanza bilingüe en Canarias. De esta manera, el análisis concienzudo de sus características y mejoras nos permite saber cuáles han sido los aspectos más problemáticos de ambos, qué cambios trae el PILE con respecto al AICLE, qué aspectos han permanecido inamovibles a lo largo de los años, y cuáles podrían ser mejorados.

Para ello, hemos hecho un repaso de la historia del bilingüismo en Europa y los datos que se han recabado hasta ahora al respecto, a través de diferentes informes y estudios sobre la calidad de la educación bilingüe a nivel regional, nacional e internacional. En base a ello, hemos desarrollado una lista de indicadores teniendo en cuenta aquellos aspectos que tradicionalmente los académicos han señalado como problemáticos dentro de la propuesta AICLE, así como aquellos que la información disponible sobre el AICLE y el PILE destaca como principales de ambas propuestas. Esta lista de indicadores abarca todos los agentes y elementos que tienen un papel fundamental en el desarrollo de la enseñanza AICLE en los centros canarios.

De esta manera, hemos llevado a cabo un análisis concienzudo de la propuesta de ambos proyectos en Canarias, su evolución y características principales. El objetivo de este trabajo es analizar y comparar los planteamientos del programa AICLE y el plan PILE, con el fin de determinar principalmente las siguientes cuestiones:

- Las diferencias existentes entre ambos proyectos de educación bilingüe.
- Las mejoras que trae el plan PILE en comparación con las características del programa AICLE.
- La coherencia de ambos planteamientos con las recomendaciones europeas sobre un enfoque global de las enseñanzas de lenguas.
- La manera en la que ambas propuestas tratan los aspectos señalados como más problemáticos en relación a la metodología AICLE.

Este trabajo está dividido principalmente en tres partes. En el siguiente apartado haremos un repaso de la importancia, desarrollo y evolución de la educación bilingüe en el contexto europeo, así como las recomendaciones que ofrece la Unión Europea.

Además, también describiremos la situación actual tanto nacional como regional, describiendo brevemente la naturaleza y origen del AICLE y el PILE. El apartado 3 está dedicado al desarrollo de la tabla de indicadores que utilizaremos para llevar a cabo el análisis de la forma más sistemática y objetiva posible, así como especificaremos las fuentes adicionales que hemos consultado para completar la información disponible. En el apartado 4 llevaremos a cabo el análisis siguiendo el orden planteado en la lista y comentaremos los resultados más sobresalientes, haciendo hincapié en las cuestiones señaladas previamente. Por último, el apartado 5 estará dedicado a las conclusiones finales, dando énfasis a los aspectos mejorables de nuestro análisis.

2. Fundamentos Teóricos

a. El *bilingüismo* como concepto en la educación

La importancia del bilingüismo dentro de la educación es fundamental e innegable hoy en día, especialmente dentro del contexto de globalización en el que vivimos inmersos en el siglo XXI. Si preguntáramos a cualquier persona de nuestro entorno por las características de una educación eficaz, innovadora, y de calidad, el bilingüismo acabaría apareciendo como uno de los requisitos indispensables e indicadores de calidad de cualquier centro educativo. Es por esta razón, entre muchas otras, que la existencia de centros de educación bilingüe se ha extendido por gran parte de la geografía española. En este respecto, la Comunidad Autónoma de Canarias no ha sido la excepción a la regla, y el número de centros que ha implementado programas bilingües ha aumentado considerablemente en los últimos años.

Las ventajas que ofrece la educación bilingüe en el desarrollo (Costa et al., 2015; Mosquera Gende, 2016; Ardila 2012) de los alumnos han sido ampliamente estudiadas por los académicos. Sin embargo, de acuerdo a los muchos estudios que se han realizado en relación a ella, son varios los factores que marcan la diferencia entre una educación bilingüe eficaz y de calidad y aquella que sólo acaba convirtiéndose en un reclamo de prestigio sin una aplicación real y significativa. ¿Qué características cumple una educación bilingüe? ¿Cuáles son los factores más relevantes que deben tenerse en cuenta? ¿Qué diferencia existe entre la educación bilingüe y la enseñanza de una segunda lengua? En esta sección, trataremos de diseccionar el concepto *bilingüismo* y sus múltiples sentidos y acepciones; además de analizar las características de la educación bilingüe y los factores más relevantes que tener en cuenta en su implementación.

i. ¿Qué tipo de bilingüismo persigue la educación bilingüe?

A primera vista, el término *bilingüe* parece simple y con un significado bastante transparente; proviene del latín *bilinguis*, cuya traducción literal es “dos lenguas”. La Real Academia Española (RAE) ofrece cinco acepciones para este término que, como puede verse, están bastante conectadas entre sí:

1. adj. Que habla dos lenguas. Apl. a pers., u.t.c.s.
2. adj. Escrito en dos lenguas. *Discurso, revista bilingüe.*
3. adj. Que ofrece palabras, expresiones o textos en una lengua y los traduce a otra. *Glosario bilingüe.*

4. adj. Dicho de un centro de enseñanza: Que imparte su educación en dos lenguas. *Colegio, escuela bilingüe.*
5. adj. Que se imparte en dos lenguas. *Educación, enseñanza bilingüe.*

(ASALE & RAE, s. f.)

Las diferentes acepciones que ofrece la RAE para la palabra *bilingüe* pueden dividirse en dos grupos semánticos diferentes; uno relacionado puramente con la producción lingüística (acepciones 1, 2 y 3) y otro directamente asociado a la educación (acepciones 4 y 5). En estas acepciones podemos intuir la importancia que ha ganado la educación bilingüe dentro de la lengua. Bilingüismo y educación se han unido de tal manera en nuestra concepción de educación que semánticamente, cada vez más, es más difícil que puedan separarse.

No obstante, una definición que aparentemente es tan explícita y simple da lugar a una amplia variedad de posibles interpretaciones. El término *bilingüe* entendido como persona que habla dos lenguas es ambiguo y en el ámbito académico puede implicar diferencias considerables. El sentido más tradicional del término bilingüe hace alusión a una persona que crece y se desarrolla hablando dos lenguas diferentes, como es el caso de aquellos niños y niñas cuyos progenitores hablan lenguas diferentes, o de aquellos niños y niñas que crecen en un entorno en el que la lengua hablada no es la que se habla en su familia, los *heritage speakers* (Valdés, 2000; Montrul, 2012).

Los autores más recientes defienden que siempre será difícil establecer a partir de qué nivel de dominio de una lengua puede una persona considerarse bilingüe. Las corrientes más modernas y funcionales de la lingüística centran el debate sobre el bilingüismo en una cuestión de *grado*. Autores como Valdés (2000:4) entienden el bilingüismo como el habla de dos lenguas a un nivel que permite, en cierta medida, realizar las acciones cotidianas del día a día en cualquiera de las dos. En su artículo, Valdés (2000:5) ilustra de una manera muy clara las diferentes versiones que pueden existir de una persona bilingüe en función del grado de dominio que tenga de cada una de las lenguas a través de la siguiente imagen:

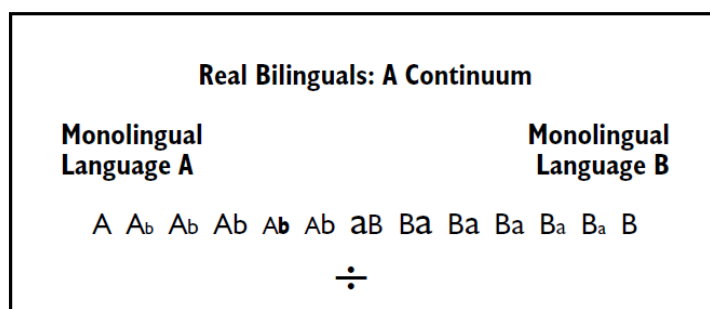


Imagen 1. "The Bilingual Continuum" (Valdés, 2000:5)

La investigación académica llevada a cabo hasta ahora evidencia la existencia de varios tipos de bilingüismo, así como la evolución de las destrezas de cada individuo a lo largo del tiempo en cada lengua, de manera que ninguna de ellas se mantiene estable en el tiempo de manera continua. En la primera imagen, puede verse como la letra A corresponde a una lengua y la B a otra. Podemos apreciar como el tamaño, que simboliza el dominio de cada lengua, puede variar y adoptar diferentes características. En ningún caso, ambas lenguas coinciden en el mismo momento con el mismo tamaño, pues siempre resulta siendo una más dominante que la otra.

En el contexto en el que se da este trabajo, cabría reflexionar sobre qué tipo de bilingüismo es el que persigue alcanzar la educación bilingüe. Sin embargo, la respuesta es clara. Las definiciones más modernas y funcionales son las que coinciden en lo que a la UE se refiere cuando hablamos de jóvenes con una competencia lingüística desarrollada. Otro componente que se tiene en cuenta en la educación bilingüe, como veremos más adelante, es el cultural. En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) se describen los diferentes niveles de dominio de la lengua en base a una serie de indicadores, como son las destrezas. Tomando como ejemplo la definición que ofrece el Consejo de Europa¹ para el nivel C2, podemos ver que no se hace referencia explícita al dominio cultural del hablante como medidor del nivel de dominio de la lengua, aunque sí se menciona de la siguiente manera:

Maestría (Mastery) (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 16)²

¹ Una de las siete altas Instituciones de la Unión Europea, integrada por los veintisiete jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros, el Presidente de la Comisión Europea, y el presidente del Consejo Europeo, que es quien preside las reuniones. No confundir con *Consejo de la Unión Europea*, ni con *Consejo de Europa*. (https://es.wikipedia.org/wiki/Consejo_Europeo)

² Otra referencia a la competencia cultural que acompaña al dominio de la lengua se ve reflejada en el cuadro 3 de la fuente citada, en el que se detallan los “aspectos cualitativos de la lengua

El MCERL enfatiza la importancia de la competencia pluricultural y plurilingüe en los currículos, y la define como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina – con distinto grado – varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.” (2002: 167). De igual modo, se añade que ambos aspectos “no se contempla[n] como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.” (2002: 167). De esta manera, el Consejo de Europa señala la necesidad de distanciarse de la práctica habitual en la que la lengua es enseñada de manera compartimentada y ampliar las miras hacia nuevos enfoques en los que lengua y cultura se unen en una misma competencia que sirve para desenvolverse en varias lenguas.

Si consideramos todos los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de entender el bilingüismo, rápidamente llegaremos a la conclusión de que puede resultar una concepción completamente artificial e idealizada. Actualmente, una definición menos conservadora de *bilingüe* se refiere a aquella persona que es competente en el dominio de dos lenguas, aunque el dominio de ambas no esté al mismo nivel y una sea claramente dominante sobre la otra. Esta forma más moderna de entender el bilingüismo es la que ha influenciado las últimas corrientes educativas, que cada vez apuestan más por una educación en la que el alumnado sea capaz de ser competente en una segunda o tercera lengua. Este se ha convertido en un requisito indispensable a la hora de incorporarse al mundo laboral. La necesidad de hablar una segunda lengua, unida a los beneficios que supone el bilingüismo en el rendimiento académico e intelectual hacen de él un reclamo innegable a nivel educativo, que ha provocado el boom de la educación bilingüe en los últimos años.

hablada”. En este cuadro, dentro del apartado “alcance” se detalla que un alumno con un nivel de lengua C2 “[t]ambién tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002: 32). Las expresiones idiomáticas y coloquiales son las más difíciles de entender, aprender y dominar para un hablante no nativo de la lengua, pues tienen una serie de implicaciones eminentemente culturales, difíciles de comprender si no estás inmerso en la cultura de la lengua meta (LM).

El análisis realizado en este trabajo de investigación pretende analizar la manera en la que los diferentes programas AICLE de Canarias han intentado incidir en todos los aspectos que pretende abarcar la formación de un estudiante bilingüe, y como la experiencia y los avances han dado lugar a una evolución hacia una enseñanza cada vez más ambiciosa e intercultural. Indudablemente, la educación bilingüe no persigue la concepción más tradicional del bilingüismo, sino que busca dar una formación en ambas lenguas, de manera que el alumnado sea competente a la hora de interactuar en ambos contextos. ¿Siguen los programas AICLE de Canarias las recomendaciones y sugerencias aportadas desde los estudios de la UE? ¿Se han modificado y adaptado a la necesidad de los estudiantes? ¿Cómo ha sido su progreso?

b. La educación bilingüe en Europa

El objetivo de este trabajo es analizar la evolución de los programas AICLE en la Comunidad Autónoma de Canarias, para determinar si estos han avanzado siguiendo las recomendaciones europeas o de una forma más autónoma. En la sección anterior llevamos a cabo una breve revisión del término, su significado en el contexto en el que nos situamos y nociones asociadas. Esta introducción al término es esencial; para poder entender cuáles son las ideas fundamentales en las que se basa la educación bilingüe y cómo funciona, debemos entender qué perfil de egresados se espera conseguir tras ella.

Esta concepción del bilingüismo menos tradicional y sus beneficios se han expandido en las últimas décadas, y cada vez son más los países que han decidido incluirlo en su sistema educativo. La evolución del término está indudablemente ligada a la educación bilingüe y los objetivos que esta persigue; en ningún caso se pretende con ella que el alumnado llegue a tener un nivel de dominio casi nativo de las dos lenguas, sino que aprenda a ser competente en ambas.

Como ya hemos señalado, los beneficios del bilingüismo lo han convertido en un reclamo educativo indispensable, y se encuentra asociado a las corrientes educativas más innovadoras. Esta popularización es especialmente significativa dentro del contexto europeo. Como bien sabemos, la Unión Europea aboga por una educación plurilingüe y pluricultural, en la que los ciudadanos aprendan a respetar y valorar culturas diferentes. Esta idea de una educación innovadora y de calidad se vio reforzada por el *Programa Lingua*, lanzado por el Consejo Europeo en el año 1990 (Jiménez-Martínez y Mateo 2011: 158). Este programa se creó con el objetivo de favorecer “la integración socioeconómica europea, en el que –entre otras iniciativas– se abordan los procesos y

las metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.” (Acción Educativa 2007: 43). De este modo, todos los países de la UE han tratado de adaptar las principales metas del bilingüismo a sus sistemas educativos, implementándolos de maneras diferentes. Países a la cabeza de la UE en materia de educación como Finlandia han incluido la educación bilingüe dentro de sus programas. El lanzamiento de este programa explicaría la época de implantación de la mayoría de los programas que veremos más adelante; todos ellos fueron implementados en la década de los noventa.

En el capítulo 3 *Análisis de Programas de Enseñanza Bilingüe en Países de la Unión Europea* del estudio ofrecido por el Consejo Escolar de Madrid (2010) se realiza una comparativa de las características entre programas bilingües de diferentes países de la UE como Alemania, Francia, Finlandia, Polonia o Reino Unido, haciendo especial hincapié en sus particularidades. Este análisis, unido a la información ofrecida por otros autores (Van der Schaft 2020; Villar Alonso 2015; Acción Educativa 2017; Jiménez-Martínez y Mateo 2011), nos ha ayudado a tener una idea más clara del panorama educativo bilingüe europeo en la actualidad. La implementación del bilingüismo en los países de la UE es irregular y heterogénea, variando de un país a otro e incluso internamente, entre diferentes áreas de un mismo país.

i. Alemania, Francia, Italia y Reino Unido

En Alemania, el primer programa bilingüe fue una sección franco-alemana que se implementó en el año 1969 como resultado de la firma del Tratado de Amistad entre la República Francesa y la República Federal Alemana. Desde entonces, se han creado muchos más, entre los que destacan el programa bilingüe nacional o el *Europa Schulen* en el *Länd* de Berlín. Este último comenzó en 1992 y consiste en reunir en una misma clase a alumnado de nacionalidades diferentes desde preescolar hasta la universidad. El objetivo de este programa es “mejorar las capacidades comunicativas en dos idiomas; así como aprender tolerancia y conocer otras culturas.” (Consejo Escolar de Madrid 2010: 170), haciendo así referencia al componente cultural que la Unión Europea incluye en sus recomendaciones.

Por otra parte, Francia tiene una tradición bilingüe diferente a la del país germano, más centrada en la integración de los inmigrantes en el sistema educativo francés. Las secciones europeas son programas bilingües que se dan desde el año 1992 a partir del curso equivalente a 4º de la ESO hasta Bachillerato (entre los 15 y los 17/18 años). El programa consiste en reforzar la enseñanza de una lengua extranjera y enseñar algunas asignaturas en la lengua extranjera parte del programa. Se sigue el

mismo currículum oficial francés y sus objetivos han ido evolucionando con los años, volviéndose cada vez más concretos y menos ambiciosos. Estos son los siguientes:

- Extender la oferta de educación a otro idioma para reducir las diferencias sociales y las barreras geográficas.
- Responder a la demanda de aprendizaje de un idioma a alto nivel.
- Adquirir competencias profesionales y conocimientos culturales y de la civilización de la lengua estudiada gracias al contacto con el extranjero.

Por otra parte, las secciones internacionales se originaron en el año 1981 con el objetivo de integrar a los hijos e hijas de funcionarios internacionales en el sistema educativo francés. En la actualidad, se destinan a alumnado extranjero y local que, por circunstancias varias, tiene un dominio avanzado de dos lenguas. Los objetivos que presentan son los siguientes:

- Facilitar tanto la inserción de los alumnos extranjeros en el sistema escolar francés como el eventual retorno al sistema educativo de su país de origen.
- Crear, gracias a la presencia de alumnos extranjeros, un cuadro propicio que facilite a alumnos franceses el aprendizaje de una lengua extranjera a alto nivel.
- Favorecer la transmisión del patrimonio cultural de los países involucrados en el programa.

En Italia, pese a que país es uno de los países de la UE con menor índice de dominio de segunda lengua, existe cierta tradición bilingüe en las zonas próximas a la frontera con Francia. Los programas bilingües se comenzaron a implementar a partir de los años noventa, siendo enfocados principalmente a las relaciones con Francia. De ellos, el Consejo Escolar de Madrid destaca el *Liceo Internazionale Franchese*, en el que el alumnado estudia materias en francés y tienen la oportunidad de recibir un título de bachillerato válido en ambos países gracias a un acuerdo entre ambos ministerios de educación.

En Reino Unido la tradición bilingüe a nivel educativo es bastante escasa. En el documento emitido publicado por el Consejo Escolar de Madrid, se hace especial énfasis en la escasez de programas bilingües en Reino Unido; es uno de los países con menor índice de conocimiento de una segunda lengua de la Unión Europea. No existen proyectos bilingües públicos a nivel nacional, sino pequeñas propuestas e iniciativas en regiones concretas reguladas de manera independiente. El Consejo Escolar de Madrid describe los llamados *Language Colleges*; sin embargo, el proyecto no establece la

impartición de una enseñanza bilingüe ni incluye ningún tipo de perspectiva cultural dentro de sus objetivos.

ii. Polonia y Finlandia

Ambos países tienen una larga tradición bilingüe, que puede ser una consecuencia del carácter minoritario de las lenguas habladas en ambas naciones. Esta naturaleza se contrapone notablemente con la de países como Reino Unido, en los que su lengua, *lingua franca* a nivel mundial, no propician la adquisición de una segunda lengua. Esta diferencia entre países se ve irremediamente reflejada en el nivel de desarrollo e integración de los programas bilingües.

Polonia introdujo el primer programa bilingüe, las llamadas *Secciones Bilingües*, a nivel nacional en 1991, pese a haber hecho pequeñas incursiones desde los años sesenta. Su programación e implementación viene regulada desde el Ministerio de Educación Nacional, por lo que el programa es homogéneo en todas las zonas de Polonia. La enseñanza bilingüe se introduce en el sistema educativo polaco de manera paulatina en la educación secundaria. Esta experiencia previa se ve reflejada en los objetivos expuestos para la educación bilingüe en inglés, que se dividen en 5 dimensiones. Existen también tratados para la enseñanza bilingüe de polaco-francés y polaco-castellano. Entre los objetivos para el programa polaco-inglés es especialmente llamativo que se quiera incrementar la motivación del alumnado y diversificar su manera de recibir y estudiar los contenidos a través de los programas bilingües.

Por último, Finlandia, al igual que Polonia, también posee una larga experiencia en el sector de la educación bilingüe. El primer programa bilingüe se implementó en el país finlandés en los años ochenta. Además, como bien es sabido, Finlandia fue parte de Suecia entre 1150 y 1808, razón por la cual el sueco es un idioma co-oficial de Finlandia en la actualidad, y por la que podemos considerar a Finlandia como un país de naturaleza ya bilingüe a priori. De todos los programas bilingües existentes en Finlandia, el documento creado por la Comunidad de Madrid destaca el Programa de Enseñanza Bilingüe. Este consiste en la enseñanza de varias materias en una segunda lengua durante toda la etapa educativa del alumnado. Las lenguas en las que se imparte responden a la demanda del alumnado y a la oferta de los centros educativos, a los que se les concede un gran nivel de autonomía. La lengua más demandada es el inglés principalmente, y también se imparten comúnmente el francés, el alemán y el ruso.

Tras este breve repaso por algunos de los programas que actualmente podemos encontrar en diferentes países de la UE, podemos llegar a varias conclusiones. El

panorama bilingüe europeo es heterogéneo y variopinto, y depende ampliamente de las circunstancias geográficas, históricas y culturales de cada país. A la hora de introducir los contenidos en la segunda lengua, estos se incluyen siguiendo varios métodos; en algunos países se hace desde la educación preescolar, en otros sólo en secundaria, y otros los restringen hasta los últimos cursos de secundaria. La oferta de segunda lengua también es variada y responde a criterios diferentes; algunos países incluyen las lenguas en base a razones geográficas, culturales, o simplemente según las preferencias del alumnado.

c. Educación bilingüe y metodología AICLE en la UE

Es bien sabido que la alianza de diversos países de Europa en la Unión Europea se dio para obtener una serie de ventajas políticas, culturales y económicas. Entre los muchos objetivos que plantea la UE para los ciudadanos europeos, uno de los más representativos e importantes es el de la libre movilidad por el territorio, de manera que todos los países puedan beneficiarse de la riqueza cultural de los países vecinos. Uno de los mayores exponentes de la riqueza cultural de los países de la UE es la diversidad lingüística

La Comisión Europea (European Commission s.f.) afirma que todos los países miembros se han comprometido a impulsar y mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos. Asimismo, ésta trabaja con todos los países para que el alumnado europeo aprenda un mínimo de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana. Para ayudar a todos los países miembros a alcanzar estos objetivos, la Comisión Europea trabaja en el multilingüismo sobre dos ejes principales; la mejora de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y la elaboración de políticas educativas basadas en datos contrastados de manera que se mejore la legislación de la UE en materia de educación y lenguas (European Commission s.f.).

El trabajo basado en estos dos ejes de intervención da como resultado una serie de informes que se publican periódicamente para que todos los países tomen las medidas necesarias en relación a la mejora de la enseñanza y las políticas educativas. Los publicados más recientemente son la *Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas* (2019/C 189/ 03), así como el *Informe de Eurydice: Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa (Edición 2017)*. Estos informes son claves para la evolución e implantación de las políticas educativas en España, así como para

las medidas que se toman a la hora de enseñar lenguas extranjeras en los centros educativos. Un breve repaso por los principales aspectos que se señalan en los últimos informes emitidos por la Comisión Europea nos permite saber las principales características que han de tener los programas bilingües de Canarias para cumplir con los objetivos y requisitos propuestos por la UE.

En relación a la mejora de las metodologías para aumentar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros, el Consejo de Europa en su informe de 2019 ha ofrecido un total de 8 recomendaciones que deben seguir los países europeos para lograr que la enseñanza de lenguas extranjeras sea lo más efectiva posible. Los aspectos principales de cada una de ellas serían los siguientes (Consejo de Europa 2019):

1. La promoción de la adquisición de una segunda y tercera lengua antes de finalizar los estudios postobligatorios.
2. La aplicación de enfoques globales a la hora de mejorar la enseñanza de idiomas.
3. La enseñanza de idiomas en todos los sectores y etapas del sistema educativo lo más tempranamente posible.
4. La sensibilización lingüística
5. Se facilite la formación de profesores, formadores, inspectores y directores en el desarrollo y labor de la sensibilización lingüística.
6. La investigación en materia de innovación pedagógica, inclusiva y multilingüe, usando métodos de enseñanza de contenidos que incluyan el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, así como formación inicial de profesores.
7. La supervisión de las enseñanzas de idiomas y la adquisición de competencias lingüísticas con el objetivo de mejorar la enseñanza.
8. El uso de las herramientas y marcos ofrecidos por la UE para promocionar la enseñanza de idiomas.

Todas estas recomendaciones tienen un carácter bastante general, y su aplicación real varía en función de la manera en la que cada gobierno nacional las refleje en el sistema educativo de su país. Sin embargo, las recomendaciones 4 y 5 vienen acompañadas por una lista de medidas específicas que sí reflejan de manera más explícita qué acciones puede tomar un gobierno nacional para favorecer la sensibilización lingüística y su desarrollo en los centros educativos. Estas medidas son especialmente relevantes a la hora de diseñar e implantar los planes y programas

bilingües en los centros, ya que las recomendaciones ofrecidas por el Consejo de Europa tienen un impacto directo en su realización e implementación en los centros. Además, nos permitirán analizar ambos programas desde una perspectiva más general y objetiva, siendo capaces por consiguiente de determinar cómo se adecúan los mismos a las recomendaciones enumeradas por el Consejo de Europa en 2019.

Para poder llevar a cabo este análisis comparativo, es primero necesario conocer las medidas específicas que sugirió el Consejo de Europa a España en 2019 para mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas. Las medidas específicas propuestas establecen que los gobiernos nacionales deben fomentar la sensibilización lingüística a través de una serie de acciones. La lista completa de las mismas se incluye en el anexo 1. Las más importantes, entendiéndose por ello que tienen un impacto directo en el desarrollo de los programas bilingües, son las siguientes:

- c) ayudando a los alumnos a ampliar sus competencias en las lenguas de escolarización, apoyando a los profesores para que utilicen la lengua especializada en sus asignaturas respectivas, en particular sensibilizando sobre los diferentes registros de lengua y el vocabulario específico;
- e) valorando la diversidad lingüística de los alumnos y utilizándola como recurso de aprendizaje, por ejemplo, implicando en la enseñanza de idiomas a los padres, otros cuidadores y la comunidad local en su conjunto;
- h) apoyando a los centros escolares a la hora de definir su propio enfoque para el aprendizaje de idiomas, dentro del respeto de la legislación nacional, y ayudándoles a valorar y utilizar activamente su diversidad lingüística;
- i) ofreciendo oportunidades a los centros escolares y de formación para reforzar su perspectiva europea, por ejemplo, usando siempre el sello europeo de las lenguas, elaborando sellos escolares con una perspectiva europea específica y organizando a escala nacional actos centrados en la diversidad lingüística.

De igual forma, también se encuentran incluidas en el anexo 1 las medidas propuestas por el Consejo de Europa (2019) para lograr la sensibilización lingüística apoyando a profesores, formadores, inspectores y directores de centros docentes. De todas ellas, hemos señalado las que consideramos más relevantes dentro del diseño e implementación de los programas bilingües. Estas son las siguientes:

- a) invirtiendo, cuando proceda, en la formación inicial y continua de los profesores de idiomas para reforzar sus competencias y atraer y retener a los docentes con el fin de mantener una amplia oferta de idiomas en la enseñanza primaria y en la enseñanza y formación secundaria;

- b) introduciendo la preparación para la diversidad lingüística en las aulas de educación inicial y en la formación profesional continua de los profesores y directores de centros escolares;
- c) promoviendo en la formación de los profesores de idiomas la integración y el reconocimiento de la movilidad con fines de aprendizaje, para que los profesores de idiomas con titulación reciente puedan beneficiarse de una experiencia de aprendizaje o enseñanza en el extranjero, preferentemente durante un semestre, en especial en el marco del programa Erasmus+;
- d) promoviendo el uso del hermanamiento electrónico (eTwinning) y otras formas de cooperación virtual, así como el desarrollo de redes presenciales para enriquecer las experiencias de aprendizaje en los centros escolares y desarrollar las competencias multilingües de profesores y alumnos;
- e) promoviendo la enseñanza colaborativa entre profesores de idiomas y profesores de otras materias.

Teniendo en cuenta estas listas de medidas, junto a las recomendaciones ofrecidas por el Consejo de Europa en su informe de 2019 podemos hacernos una idea más clara de lo que se espera de los programas bilingües y de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Este tipo de informes, junto con la investigación académica que remarca y enaltece los beneficios cognitivos y académicos que ofrece el bilingüismo han hecho que en España y por tanto también en Canarias se persiga la educación bilingüe como un ideal de enseñanza innovadora y efectiva. El desarrollo de estos programas se ha visto reforzado por las cifras ofrecidas por la Comisión Europea en materia de multilingüismo, que podemos ver reflejado en el informe *Cifras claves de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares de Europa* (Ed. 2017).

i. La importancia de la metodología AICLE en la UE

El análisis que hemos llevado a cabo en este trabajo se centra en los programas bilingües implantados por el Gobierno de Canarias. Estos son dos; el programa AICLE y el plan PILE. Tal y como se ve reflejado en el informe *Cifras claves de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares de Europa* (Ed. 2017) que repasaremos a continuación, la enseñanza AICLE está presente en la gran mayoría de los países europeos. España, y por tanto Canarias, no son una excepción en este respecto. Los programas bilingües del Gobierno de Canarias siguen una metodología AICLE. Antes de profundizar en los resultados que expone el informe europeo, cabría aclarar cuáles son los principios fundamentales de la enseñanza AICLE.

AICLE es el acrónimo de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*, equivalente al inglés *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Según la UE es “un método de enseñanza que ofrece aprendizaje adicional de lenguas extranjeras sin aumentar el tiempo lectivo general o reducir clases en otras materias curriculares.” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017: 15). En el glosario del informe *Eurydice* emitido por la Comisión Europea, se describe como un “[t]érmino general que engloba a distintos modelos de educación bilingüe o de inmersión lingüística”. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017: 141). El *European Centre For Modern Languages of the Council of Europe* (2020) lo presenta como un elemento fundamental de la educación bilingüe que enriquece la enseñanza de lenguas y ayuda al alumnado a desarrollarse no sólo lingüísticamente, sino también en las competencias sociolingüísticas y pragmáticas. De igual manera, permite aumentar la efectividad del sistema educativo, al no separar en materias la educación de los estudiantes; estos aprenden la segunda lengua y los contenidos de las materias al mismo tiempo.

La autora García Cisneros (2016: 66) incide en la repercusión de la metodología CLIL en la motivación de los estudiantes y en la necesaria colaboración entre el profesorado de lenguas y el de las diferentes materias de áreas no lingüísticas. Asimismo, la autora hace referencia al modelo de las 4'C creado por Coyle (1999) y lo describe de la siguiente manera:

De acuerdo con Coyle (1999), una clase AICLE debe combinar una serie de elementos: contenido, comunicación, cognición y cultura. El contenido se refiere al conocimiento o habilidades específicas que los alumnos deben adquirir a través de la lengua. La comunicación, ya sea oral o escrita, alude al uso del lenguaje para comunicar pensamientos, opiniones, ideas, etc. La cognición trata de desarrollar las diferentes habilidades cognitivas para combinar conceptos, comprensión e idioma. Por último, con la cultura se pretende que los alumnos se integren en la sociedad como ciudadanos globales, entendiendo las diferentes culturas y respetando todos los tipos de personas. (García Cisneros, 2016:67).

Con respecto a este método de enseñanza, el informe *Cifras claves de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros escolares de Europa* (Ed. 2017) aporta datos realmente esclarecedores. Como señalamos anteriormente, este tipo de informes en los que se dan cifras reales acerca del alcance de la enseñanza de lenguas en Europa hacen posibles que se establezca una legislación educativa más eficaz, en la que se tenga una base objetiva sobre la que adoptar medidas específicas. Tal y como hemos especificado, este es el otro eje principal sobre el que trabaja la Comisión Europea para promover el multilingüismo en Europa. Este informe, que se divide en

cinco apartados diferentes (contexto, organización, participación, profesorado y procesos educativos) trabaja sobre 60 indicadores diferentes con datos recogidos por diferentes fuentes; Eurydice, Eurostat y los informes internacionales PISA y TALIS de la OCDE.

En las conclusiones principales del informe se esgrimen dos conclusiones fundamentales acerca de la implantación y aplicación de la enseñanza AICLE en la UE. En primer lugar, la implantación del método AICLE en Europa es limitada. Esto quiere decir que, aunque la expansión de este enfoque de enseñanza en los centros educativos europeos es amplia, solo algunos países han conseguido implantarlo de manera homogénea en todos los centros escolares de una misma etapa. De acuerdo al informe, el AICLE "(...) solamente existe en todos los centros escolares en determinadas etapas en Italia, Chipre, Luxemburgo, Austria, Malta y Liechtenstein." (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017: 67).

Asimismo, en el siguiente mapa podemos ver cómo la metodología AICLE se encuentra expandida por casi todos los países de la Unión Europea. Sólo en cuatro países no se ha implantado la enseñanza AICLE; estos son Grecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Turquía. En la mayoría de países (n=14) en los que los sistemas educativos han implantado metodología AICLE, estos trabajan con la lengua de escolarización y otras dos lenguas más, una extranjera y otra regional. La excepción a esto la componen cuatro países; Finlandia combina tres lenguas distintas a la de escolarización (estatal, extranjera y regional), mientras que Bélgica y Suiza combina una lengua extranjera y otra estatal. Por otra parte, otros diez sistemas educativos imparten la metodología AICLE con una sola lengua extranjera.

Minoritariamente, cinco países (Croacia, Eslovenia, Galés, Irlanda del Norte y Escocia) imparten el AICLE entre la lengua de escolarización y una lengua regional. Por último, sólo cuatro (Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y Malta) combinan la lengua de escolarización con otra estatal. Estos datos contribuyen a crearnos una imagen más amplia de la relevancia que tiene el AICLE y el multilingüismo en Europa, siendo este último un rasgo fundamental de la Unión Europea y su identidad. En el caso concreto de España, dada la naturaleza bilingüe de alguna de sus regiones, algunos centros imparten la enseñanza bilingüe en tres lenguas diferentes, ofreciendo enseñanza AICLE para cada una de las 5 lenguas regionales co-oficiales: catalán, valenciano, euskera, gallego y occitano.

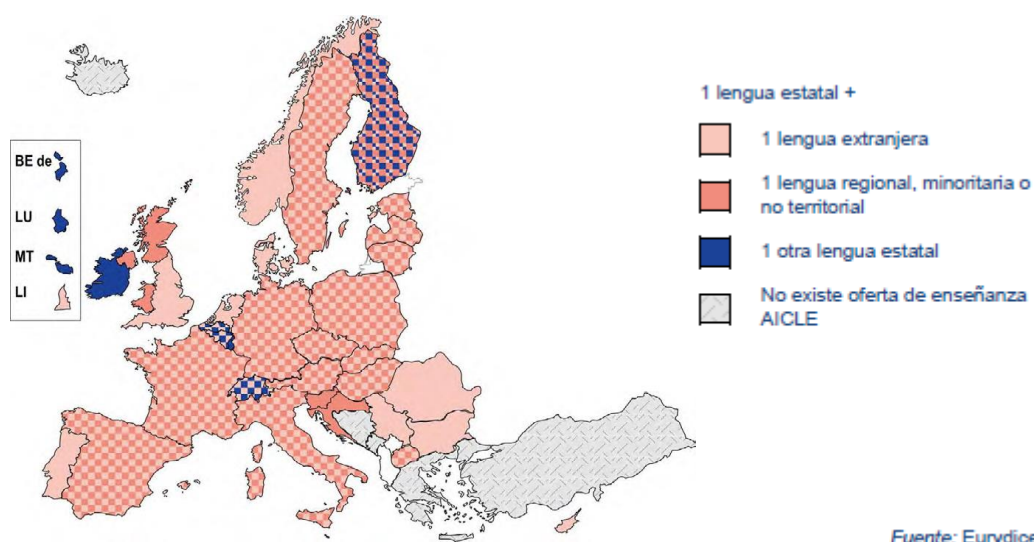


Imagen 2. Gráfico B14: Estatus de las lenguas enseñadas a través del modelo AICLE en educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2015/16 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017: 56).

En relación a las lenguas extranjeras en las que se imparte la metodología AICLE, el informe destaca la relevancia del inglés, el francés, el español, el alemán y el italiano. Las cuatro primeras se utilizan más comúnmente en la metodología AICLE en Europa. De igual modo, estas cuatro son las que más frecuentemente el alumnado estudia como lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos. Entre los muchos datos que ofrece el informe en relación a esto, cabe señalar que en países como Alemania y Francia, la metodología AICLE imparte materias en más de 10 lenguas extranjeras. Francia y Hungría también instruyen al alumnado en más de 10 lenguas regionales/minoritarias, lo cual resalta la variedad y riqueza lingüística que se intenta promocionar en Francia.

La segunda conclusión que el informe presenta en relación al enfoque AICLE se centra en la dificultad existente para su correcto desarrollo, pues su implantación sigue siendo todo un reto para los sistemas educativos. De todos los factores que determinan su correcto desarrollo, el aspecto más problemático sería el de la formación y cualificación del profesorado; este parece ser el talón de Aquiles para la Comisión Europea. Como bien es sabido, la complejidad del problema es clara: el profesorado debe tener la cualificación suficiente como para impartir una o más materias no relacionadas con la rama lingüística, y a su vez, ser capaz de hacerlo en la lengua extranjera usada para instruir, con el nivel de dominio necesario para llevarlo a cabo. Unido a esto, también hay que tener en cuenta que el profesorado debe tener una formación adecuada y adaptada a este tipo de metodología, en la que el alumnado es

instruido en una lengua que no es la materna. Sin embargo, esta formación específica no es común para todos los países de la UE; tal y como puede observarse en la figura 3, 15 países europeos son los que requieren al profesorado formación adicional en metodología AICLE, que suele ser como mínimo en la mayoría de los casos un nivel de dominio mínimo de B2 o C1 del MECRL.

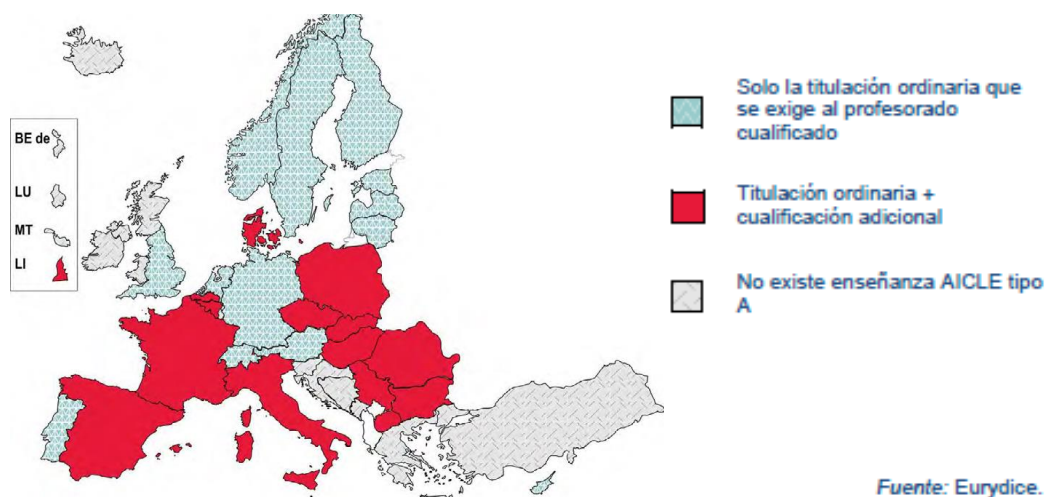


Imagen 3. Gráfico D5: Cualificaciones exigidas a nivel central para trabajar en centros escolares donde se imparte enseñanza AICLE (tipo A)³ en educación primaria y/o secundaria general, 2015/16 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017: 92)

Sería interesante señalar que, en el caso concreto de España, a la que le dedicaremos el apartado siguiente, al profesorado que imparte a AICLE se le requiere formación adicional que varía en función de la Comunidad Autónoma. El nivel mínimo requerido es un B2 del MCERL y algunas autonomías además añaden requisitos adicionales como formación específica en metodología AICLE y/o el certificado de habilitación lingüística. Este es el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, que según la información proporcionada por Eurydice requiere ambas formaciones adicionales.

³ La Unión Europea distingue entre dos tipos de AICLE según la lengua en la que se imparte la docencia bilingüe. El AICLE tipo A consiste en enseñar las asignaturas no lingüísticas en lenguas extranjeras, mientras que en el AICLE tipo B se utiliza una lengua regional y/o minoritaria, no territorial o estatal (en los países que tienen más de una lengua estatal) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice 2017: 141).

Por último, los datos de Eurydice en relación a la metodología AICLE también abarcan un tercer factor que debemos tener en cuenta a la hora de valorar la implementación y el desarrollo de los programas bilingües; este es la admisión del alumnado en este tipo de programas. De acuerdo al informe emitido por la Comisión Europea y Eurydice en 2019, los criterios de admisión que siguen los sistemas educativos europeos no son los mismos, y varían de un país a otro. Sin embargo, las administraciones educativas de la mayoría de los países no ofrecen ninguna recomendación nacional específica para admitir al alumnado en este tipo de programas bilingües. De ellos, sólo ocho países exigen que el alumnado cumpla algún requisito en relación a destrezas lingüísticas, el conocimiento de materias del currículum y/o aptitud general. Estos son Francia, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Liechtenstein, Bélgica, Rumanía y Serbia, de los cuales solamente los tres últimos recomiendan aplicar criterios relacionados únicamente con las destrezas lingüísticas.

En España, pese a que no se dan recomendaciones desde el gobierno central que afecten de manera homogénea a todo el territorio, algunas Comunidades Autónomas sí exigen al alumnado el cumplimiento de algunos requisitos, siguiendo criterios diferentes. De todos ellos, el más común es el nivel de competencia lingüística que se exige en Cataluña, La Rioja, Castilla y León, Canarias, Extremadura y Cantabria. Sin embargo, la LOMCE establece que las comunidades no podrán exigir requisitos relacionados con el nivel de competencia lingüística a partir del curso 2016/2017⁴. Por otra parte, con respecto a los requisitos relacionados con el contenido de las materias que se imparten siguiendo la metodología AICLE, aunque los gobiernos centrales no ofrezcan ninguna recomendación específica para las mismas, esto no exime a las regionales de la capacidad para aplicarlas en algunos de sus centros educativos. En la

⁴ La LOMCE especifica esto en el punto número dos de la “Disposición general segunda. *Aprendizaje de lenguas extranjeras*” en la que se recalca que “[l]os centros que impartan una parte de las materias del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Entre tales criterios no se incluirán requisitos lingüísticos.” (*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, pp. 195-196).

siguiente sección, realizaremos un breve análisis de la enseñanza bilingüe en España y comprobaremos si su implantación y progreso es similar al del resto de Europa.

d. Educación bilingüe y metodología AICLE en España

Tras haber realizado un breve repaso por las diferentes formas que ha tomado el bilingüismo en varios países de Europa a lo largo de algunas décadas, podemos ahora centrarnos en cómo el bilingüismo se ha implantado en el sistema educativo español. Sin embargo, antes de profundizar en el tema, cabe señalar algunas particularidades que han de tenerse en cuenta a la hora de hablar de bilingüismo en España; en primer lugar, España es un país naturalmente bilingüe. Como bien es sabido, la riqueza y la diversidad regional que existe en España tiene uno de sus máximos exponentes en las diferentes lenguas que posee cada región, siendo el vasco, el gallego y el catalán los ejemplos más sobresalientes (Aparicio García, 2009: 1).

De igual manera, también es importante resaltar la importancia que ha tenido la adquisición de segundas lenguas dentro de la educación española. Los españoles invertimos más tiempo en el estudio de segundas lenguas durante nuestra etapa educativa que estudiantes de otros países. En un repaso llevado a cabo por Gisbert (2011), actual presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe, señala que los españoles estudiamos una primera lengua extranjera entre 11 y 15 años. Esta media es superior a la de estudiantes de otros países como Francia (11 años), Italia (8 años), Alemania (11 años) y Reino Unido (3 años).

Sin embargo, la evolución de la educación bilingüe en España ha venido marcada especialmente por los datos recabados en cuanto al desempeño académico de los españoles en materia de lengua extranjera. Estudios e informes como el Europeo de Competencia Lingüística (EECL), realizado en 2012 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y coordinado por la Comisión Europea (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012:47-51) nos muestran que el rendimiento académico de los estudiantes españoles en lengua extranjera sigue teniendo un margen de memoria bastante amplio, y que la metodología utilizada para enseñar lenguas extranjeras, basada en la gramática y el estudio de la lengua más que en su uso real, no es una buena fórmula para obtener los mejores resultados.

Este bajo rendimiento lingüístico, unido a la importancia de los idiomas como requisito para entrar al mundo laboral, ha favorecido la aparición de nuevos modelos de enseñanza que garanticen la excelencia del alumnado en la competencia lingüística (EB 2020). El resultado de ello son los programas de enseñanza bilingüe que todas las

administraciones educativas de cada región de España han intentado diseñar e implantar en sus centros. Gisbert (2011) nos describe la naturaleza de este tipo de programas y los objetivos que se persiguen en España de la siguiente forma:

Algunas administraciones educativas han puesto en marcha programas que consisten en impartir algunas asignaturas en inglés, con lo que los alumnos no solamente aprenden un idioma sino que la lengua extranjera se convierte en lengua de aprendizaje, en lengua vehicular. El objetivo es que los alumnos no solo aprendan una lengua extranjera sino que, al adquirir conocimientos en otro idioma, consigan un dominio de la misma lo más próximo posible al de su lengua materna. El nivel de competencia lingüística que se alcanza es muy superior al de los centros ordinarios y al de los centros con sección lingüística. Estas enseñanzas se inician en la educación primaria y su implantación debe ser progresiva en toda la etapa, si se pretende conseguir los objetivos adecuados. Este modelo afecta a centros de primaria y de secundaria y su progresión está condicionada por los recursos necesarios para su implantación y desarrollo: formación y habilitación de profesores, recursos económicos, auxiliares de conversación, etc...

La amplia variedad de programas, versiones e interpretaciones de la educación bilingüe que existe en toda Europa hace evidente la falta de homogeneidad en relación a su implementación en los sistemas educativos de cada país; esta variedad se ve también reflejada en el sistema educativo español. El resultado de ello es una puesta en práctica cambiante y muy dependiente del lugar en el que se da. Por esta razón, se llevan a cabo de manera constante diversos estudios en los que los académicos tratan de analizar los beneficios, desventajas, resultados y posibles problemas que ofrece el bilingüismo como programa educativo en cada uno de los lugares en los que se implanta. La naturaleza de estos estudios es de diagnóstico y evaluación; otra variante muy común es la comparativa entre los diferentes programas de cada lugar, como el estudio llevado a cabo por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), en el que se comparan los programas bilingües de los colegios madrileños con otros programas de los países de la UE previamente descritos.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, la Asociación de Enseñanza Bilingüe (EB) recalca que, ante el paso hacia adelante que se ha dado en España en relación a la educación bilingüe, el reto ahora reside en la calidad de los diferentes programas y modelos que se ofertan. La enseñanza bilingüe en España sigue teniendo un amplio camino por recorrer, y son aún varios los aspectos que pueden mejorar y lograr que la competencia lingüística del alumnado se ve ampliamente mejorada. De acuerdo a la EB (2020), la situación actual en España es la siguiente:

Cada administración educativa ha decidido cuándo y cómo incorporar programas bilingües en sus centros y los centros concertados, [...], cada uno a su ritmo.

Estos desfases y desajustes tanto temporales como de modelo han conducido a una variedad de situaciones en las que se perciben importantes diferencias de una región a otra, de un centro a otro.

[...] Así en una Comunidad Autónoma los programas de enseñanza bilingüe se extienden progresivamente, en función de criterios establecidos, en otra el número crece desproporcionadamente, de manera discontinua, en otra se fija una fecha límite para que todos los centros impartan enseñanzas bilingües. Las partidas destinadas a la formación del profesorado varían de una región a otra, así como los recursos destinados a esos programas.

Entre las muchas medidas que recomienda la EB para la mejora de la calidad de la enseñanza bilingüe, ésta señala la promoción de un marco nacional en el que se homogeneicen los diferentes modelos, programas y propuestas en todo el territorio nacional. En relación a esto, sería por tanto necesario saber exactamente qué nos dice el sistema educativo español acerca de la educación bilingüe y qué directrices generales se establecen para su correcta implantación.

Actualmente, y de acuerdo a la información facilitada por la Asociación de Enseñanza Bilingüe (EB: 2020), en España existen como mínimo un total de 18 programas bilingües; uno al menos por cada Comunidad Autónoma, más uno propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD)⁵. Este último fue el primer proyecto de educación bilingüe en España a nivel nacional. Se puso en marcha en el año 1996 y fue diseñado por el *Ministerio de Educación y Cultura* y el *British Council*, aunque comenzó a hacerse popular en los centros educativos mayoritariamente en la década de los 2000. En comparación con otros países de Europa mencionados anteriormente, la primera incursión de España en el mundo de la educación bilingüe fue algo tardía, a pesar de que los alumnos españoles son de los que más temprano comienzan a recibir clases de una segunda lengua.

De acuerdo con la información facilitada por el Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE 2006), este primer proyecto conjunto se creó con el objetivo de impartir un currículo integrado hispano-británico desde el segundo curso de educación infantil (4 años) hasta el cuarto curso de la ESO (15-16 años). Desde la fecha de creación inicial, el convenio se ha renovado en varias ocasiones, siendo abril de 2013

⁵ Desde el 2 de junio de 2018, *Ministerio de Educación y Formación Profesional*

la última de ellas. Actualmente, según el *British Council* (2020), este programa bilingüe se desarrolla en 89 colegios públicos de educación infantil y primaria, y en 56 institutos de enseñanza secundaria de diez comunidades autónomas diferentes, además de Ceuta y Melilla, y celebra en este año su 25º aniversario.

En su descripción, el CNIIE (2016) acepta que este programa propuesto por el MECED “se podría considerar genéricamente un programa AICLE”, aunque posee unas características propias que lo hacen especial y lo distinguen del resto de programas AICLE del territorio español. Uno de los puntos fuertes del programa parece ser la coordinación y correspondencia entre la educación española y la británica, integrando al alumnado desde los cuatro años en las características del sistema educativo británico y su currículum. Las características del programa pueden encontrarse descritas en detalle en otros documentos oficiales del CNIIE como el *Currículo integrado hispano-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo* (s.f.: 8). En él, se enumeran los objetivos que persigue el programa de manera específica:

- Fomentar la adquisición y el aprendizaje de ambos idiomas a través de un currículum integrado basado en contenidos.
- Crear conciencia de la diversidad de las dos culturas.
- Facilitar el intercambio de profesores y alumnos.
- Fomentar la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.
- Si procede, fomentar la certificación de estudios en ambos sistemas educativos.

Estos objetivos no parecen diferenciarse sobremanera de los delimitados en los programas bilingüe de otros países; los puntos comunes parecen ser la mejora de la competencia lingüística, competencia cultural, certificación y el intercambio y movimiento internacional tanto de estudiantes como de docentes. En este último objetivo puede verse claramente reflejado el espíritu de la UE y la promoción de la movilidad internacional.

Tal y como señala el CNIIE (2016), los programas bilingües en España responden en su mayoría al modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) que ya describimos en el apartado anterior. Ya hemos visto que la metodología AICLE tiene un gran nivel de expansión en Europa, y que son muchos los países que han decidido incluirla en sus sistemas educativos. Sin embargo, es también manifiesta la heterogeneidad en la naturaleza de los programas y las lenguas que se utilizan para instruir al alumnado. En todos los casos, los objetivos perseguidos son

comunes a todos ellos; la mejora de la competencia lingüística e intercultural del alumnado europeo.

En España, la configuración y diseño de los programas bilingüe recae en las administraciones educativas regionales, pese a que a nivel nacional se promocionen programas como el de colaboración entre el British Council y el Ministerio de Educación. Esto quedó reflejado la legislación educativa con la entrada en vigor de la LOMCE, tal y como puede verse en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* en la disposición adicional segunda (pp. 27-28) sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. En ella se explicita lo siguiente:

1. Las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las materias del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.
2. Los centros que impartan una parte de las materias del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Entre tales criterios no se incluirán requisitos lingüísticos.

La naturaleza regional de los programas AICLE supone que España presente cuatro modalidades diferentes de implantación en secundaria. De acuerdo a lo expuesto en el informe de Acción Educativa (2017:50), la extensión de estas modalidades varía en función de las Comunidades Autónomas y se dividen entre secciones lingüísticas bilingües de alemán, francés e inglés, centros que participan en el programa del British Council, centros que participan en los programas de las Comunidades Autónomas y aquellos centros privados que han implantado programas propios. Pese a la heterogeneidad de programas entre las Comunidades Autónomas, el debate sobre la idoneidad y eficacia de los programas AICLE recae sobre las mismas cuestiones a la hora de su aplicación directa en el aula. Acción Educativa (2017:54-55) los describe en su informe y los divide fundamentalmente en tres aspectos principales.

En primer lugar, uno de los aspectos más significativos es el de la formación del profesorado. Como bien es sabido, la metodología AICLE requiere profesores y profesoras doblemente especializados; se necesita un conocimiento experto tanto de la lengua de instrucción como de los contenidos no lingüísticos. La dificultad para

encontrar profesorado de estas características es notable, y supone todo un reto para la incorporación de los docentes a los centros educativos.

En segundo lugar, los procesos y criterios según los cuales es admitido el alumnado a este tipo de programas también abren importantes debates en cuanto a su idoneidad. La selección del alumnado realizada según su expediente académico puede abrir una brecha en la que el alumnado de estratos socioeconómicos más desfavorecidos puede verse perjudicado. La separación de estudiantes según su competencia lingüística también impide al alumnado que mejore su rendimiento en estas áreas.

Otro aspecto que preocupa a la opinión general es el del conocimiento de los contenidos de las materias impartidas en la lengua extranjera. La instrucción en la lengua extranjera puede fácilmente llevar a la simplificación de contenidos para favorecer la comprensión de los mismos, o a que el alumnado se adapte al estudio basado en estrategias puramente memorísticas. En resumen, la mejora de la competencia lingüística podría llegar a suponer el sacrificio de la mejora de otras competencias.

En España se han llevado a cabo varios estudios para intentar determinar hasta qué punto estos objetivos se ven cumplidos por la metodología AICLE. El estudio realizado por Rodríguez-Sabiote et al. (2018) arroja algo de luz en cuanto a los factores que hemos de tener en cuenta de cara a la mejora del enfoque AICLE en España. En este estudio se analizaron las percepciones de 1595 alumnos y alumnas, 121 profesores y profesoras de inglés, 158 profesores y profesoras de materias no lingüísticas, 37 coordinadores y 72 directores de centros docentes de varias Comunidades Autónomas (Andalucía, Extremadura, Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Canarias y Navarra). De todos los agentes participantes en el estudio se obtuvo una lista de aspectos que mejorar y aspectos satisfactorios.

Entre las conclusiones principales a las que se llegan tras el estudio, una de las más significativas es que el nivel de satisfacción con los programas AICLE por parte del alumnado, profesorado, directores y coordinadores es notable (Rodríguez-Sabiote, 2018: 153), pues de una escala de satisfacción de 1 a 5, la media obtenida de todas las Comunidades Autónomas es un 3.92. Asimismo, cabe señalar que los aspectos más problemáticos destacados por los profesores son los relacionados con las infraestructuras que exige este tipo de metodología; demasiados estudiantes por aula, poco tiempo para trabajar en este tipo de metodología y sus materiales de instrucción, la formación del profesorado es incompatible con el tiempo de trabajo, poca

coordinación entre coordinadores, docentes de materias no lingüísticas y docentes de lengua extranjera, la escasez de recursos TIC, etc. No obstante, algunos de los factores señalados por los profesores como insatisfactorios también tienen relación con el nivel de competencia lingüística en lengua extranjera, tanto de los docentes de materias no lingüísticas, como del alumnado, así como del perjuicio que tienen estos en el avance en los contenidos del currículo de las materias no lingüísticas. (Rodríguez-Sabiote, 2018: 155).

Por otra parte, el alumnado señala como “aspectos a mejorar” aquellos relacionados con el desarrollo de la enseñanza AICLE dentro del aula; el alumnado señala que el nivel de dominio de la lengua extranjera es pobre, imposibilitando el desarrollo de las clases enteras en inglés. Además, el alumnado también ve escasa la práctica de la destreza oral, y un exceso de docencia basada en los libros de texto. Por último, el último grupo de aspectos a mejorar se centra en la cultura bilingüe, y cómo esta podría verse enriquecida si el alumnado recibiera más información de los países en los que se habla la lengua que estudian, así como en la comunicación con otros centros bilingües, e incluso centros de los países en los que se habla la lengua de instrucción.

Los aspectos señalados en este informe como mejorable coinciden a grandes rasgos con los planteados por acción educativa, al igual que los que señala el informe Eurydice en colaboración con la Comisión Europea. Para lograr un entendimiento más generalizado de los programas AICLE en Canarias habría que indagar en su implantación y características, prestando especial atención a las áreas inicialmente problemáticas. En el próximo apartado profundizaremos en la naturaleza de los dos programas AICLE promovidos por el Gobierno de Canarias que se encuentran activos actualmente y su evolución, con el objetivo de evaluar su progreso y mejora.

e. Programas AICLE en Canarias

Actualmente, en la Comunidad Autónoma de Canarias hay dos programas bilingües que siguen el enfoque AICLE en activo; el programa AICLE y el plan PILE. Estos programas fueron implantados en el curso 2016/2017. Sin embargo, la Comunidad Autónoma de Canarias ya tenía experiencias previas, desde la implantación del programa CLIL en 2009/2010 y algunos proyectos bilingües previos siguiendo metodología AICLE desde el año 2004/2005 (Frigols Martín y Marsh, 2017: 48-49).

El informe más reciente en relación a los programas AICLE en Canarias es el informe *Evaluación de la implantación del programa CLIL en Canarias* en 2014,

realizado por la *Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad*. Este sostiene que desde el año 2003, Canarias ha llevado a cabo una serie de acciones destinadas a mejorar la competencia lingüística del alumnado canario, siguiendo las recomendaciones expuestas por la Comisión Europea para la promoción del multilingüismo. Todas estas acciones tuvieron su culminación en la implantación del programa CLIL en el curso 2009/2010, al que precedieron diversos proyectos pilotos y proyectos de secciones bilingües desde el curso 2004/2005. En el año académico 2009/2010, el número de centros adscritos al programa CLIL son 169, de los cuales 106 son CEIP y sólo 51 IES (Frigols Martín y Marsh, 2017:54, 65, 75).

El informe presentado en 2014 hace un seguimiento de la evolución del programa desde el curso 2004/2005 hasta el 2012/2013. Entre las conclusiones positivas más significativas para la comunidad educativa canaria destacan las siguientes:

- Todo el profesorado veía una probabilidad del 100% de la continuación de este tipo de programa en un futuro.
- El 90% de los equipos directivos afirma llevar a cabo un seguimiento y evaluación del programa en sus centros, de vital importancia para la mejora de su aplicación y efectividad.
- El 100% del profesorado afirma usar recursos TIC para favorecer el aprendizaje del alumnado.
- El 100% del profesorado afirma que los materiales se han adaptado a las características del grupo.
- El 85% del profesorado afirma trabajar en colaboración con otros profesores y profesoras del centro.
- El 72% del profesorado afirma tener un conocimiento sólido de la metodología CLIL.
- El 93% del profesorado afirma haber evaluado competencias y destrezas cognitivas.

Pese a que gran parte de los resultados de este informe son positivos, dada la corta trayectoria del proyecto en Canarias, también es cierto que algunos de los resultados parecen señalar claramente que las áreas problemáticas son comunes con el resto de comunidades y/o países de la UE. Entre las conclusiones negativas más representativas de la situación del proyecto CLIL en 2014, podemos señalar las siguientes:

- Sólo un 53% de los equipos directivos afirmaba que este programa había sufrido modificaciones con respecto al programa inicial.
- Un 65% del profesorado reconoce no usar siempre la lengua inglesa en las actividades en las que su uso estaba planificado.
- El porcentaje de castellano usado en la instrucción CLIL es de un 47%, llegando a estar prácticamente al mismo nivel que el uso del inglés.
- El 68% del profesorado reconoce no realizar actividades, proyectos o intercambios con centros extranjeros.
- El 70% del profesorado reconoce tener que profundizar, ampliar o repasar el contenido CLIL.
- El 18% de los contenidos CLIL es totalmente desconocido para el alumnado, frente a un 75% que ya conoce parcialmente en su lengua materna
- Frente a las opciones “muy adecuada” y “bastante adecuada”, el 55% del profesorado opina que su competencia en el uso del inglés es “adecuada”.

Los resultados ofrecidos por este informe, en consonancia con los aspectos más problemáticos ya mencionados previamente ponen de manifiesto que la metodología CLIL supone un gran desafío para la comunidad educativa. Ya no sólo en su concepto, el cual no trataremos en este análisis, sino también en la movilización de las infraestructuras para correcta aplicación. Este programa, sigue vigente en la actualidad, ahora renombrado como Programa AICLE para adaptarse a la nomenclatura en lengua española, ha sufrido una amplia variedad de cambios.

Adicionalmente, la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias puso en marcha desde el año 2016 el plan PILE. Este último supone una ampliación y extensión del programa AICLE a toda la comunidad educativa canaria. Con el subtítulo “Hacia un archipiélago bilingüe”, la Consejería intenta mejorar la competencia lingüística de los estudiantes canarios hasta lograr un dominio avanzado de la lengua española. En las siguientes secciones intentaremos describir brevemente la naturaleza de ambos programas y cómo ambos conviven en el sistema educativo actual.

i. El Programa AICLE

El programa AICLE viene desarrollándose en los centros canarios desde el año académico 2004/2005, con motivo de la creación de un plan de acción de la Comisión Europea en 2003 para promover el plurilingüismo y la interculturalidad en Europa. De esta manera, la UE pretendía promocionar y ayudar a las administraciones educativas nacionales, regionales y locales en la adopción de medidas destinadas a favorecer la

diversidad lingüística. Siguiendo estas directrices, el Gobierno de Canarias puso en marcha secciones bilingües basadas en enseñanza CLIL desde el año 2004 (Gobierno de Canarias s.f.).

Posteriormente, y a medida que más centros fueron adscribiéndose al programa, en el curso 2009/2010 se le dio el nombre a este proyecto de educación bilingüe *Programa CLIL*, hasta su desaparición en el curso 2015/2016. A partir del año 2016/2017, se implantó el Programa AICLE, que mantendría la enseñanza AICLE en las aulas canarias hasta que estas pudieran beneficiarse de la implantación del Plan PILE. Este debería llegar a las aulas de secundaria en el curso 2022/2023. Actualmente, en el curso académico 2019/2020, 490 son los centros que se encuentran adscritos y participan en el programa AICLE, incluyendo las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. La lista completa de los mismos puede consultarse en el anexo 5 (ver pág. 97). La amplia mayoría, a excepción de dos o tres centros, imparten la metodología AICLE en lengua inglesa; algunos centros incluso comparten enseñanza AICLE en inglés y francés.

El programa AICLE tiene como objetivo principal la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras, aumentando las horas de inmersión lingüística en la segunda lengua mediante la instrucción de materias no lingüísticas en la misma. El programa AICLE incluye la educación primaria y secundaria. Ambas etapas comparten una serie de características comunes, entre las que destacan las siguientes; en el curso 2019/2020, los centros educativos son los encargados de determinar las materias que se impartirán en la segunda lengua, siendo el inglés la lengua usada en prácticamente todos los centros participantes y el francés únicamente en cuatro centros de toda Canarias. Las materias que se den en la lengua extranjera dependen de los recursos humanos disponibles en cada centro. Asimismo, los coordinadores del programa son preferentemente profesores y profesoras de lengua extranjera, y la evaluación de las materias que se impartan en lengua extranjera se ceñirá a los criterios especificados en el currículo, dejando a un lado los criterios lingüísticos. Además, los centros están obligados a fomentar la participación en proyectos internacionales para aumentar la experiencia intercultural y bilingüe del alumnado.

En las siguientes secciones profundizaremos en las características e instrucciones asociadas específicamente a la etapa de educación secundaria, que es el objeto de este análisis. Previamente, conviene realizar también una breve descripción del plan PILE y sus objetivos. En el próximo apartado hemos llevado a cabo un breve

repasso por las características principales del programa, así como su continua interacción con el programa AICLE anteriormente descrito.

ii. El Plan PILE

El plan de impulso de las lenguas extranjeras (PILE) es un plan diseñado para implantar la enseñanza AICLE ya existente en algunos centros docentes a toda la comunidad educativa canaria a largo plazo. Con la experiencia que ha obtenido la Consejería de Educación y Universidades desde el año 2004 hasta ahora, el plan PILE busca (i) la continuidad de los centros inmersos en programas lingüísticos y (ii) la articulación de un procedimiento implantación de nuevas acciones (Gobierno de Canarias s.f.). En el presente curso académico 2019/2020, 25 son los centros de educación infantil y primaria que se encuentran adscritos y participan en el plan PILE, tal y como puede verse en el anexo 5 (ver pág. 96). Todos los centros usan la lengua inglesa como lengua de instrucción.

El plan PILE buscar cubrir todas las etapas educativas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato, formación profesional y escuelas de idiomas. Este se inició en el curso académico 2016/2017 son 14 centros pilotos, únicamente de infantil y primaria, y su vigencia llegaría hasta el año 2037/2038. En este año, todos los centros públicos de régimen general de Canarias impartirán en todos los niveles el currículo siguiendo la metodología AICLE. La implementación del plan en el sistema educativo canario se divide en tres fases:

- Fase 1

Esta fase se dio en el curso escolar 2016/2017, año de su implantación. El plan se introdujo en 14 centros docentes pilotos de educación infantil y primaria y planteaba a los centros el reto de impartir un tercio del currículo en lengua extranjera. De igual manera, se aumentaron las horas de lengua extranjera en el currículo a una al día en educación infantil. En esta fase también se debían realizar los estudios dedicados a la provisión de plazas e implantación progresiva del PILE a partir del segundo ciclo de la etapa de educación infantil. Es en este curso donde comenzaría a implantarse el PILE en el curso académico 2017/2018.

- Fase 2

La fase 2, en la que nos encontramos actualmente, abarca los años 2017-2029. Esta consiste en la implantación progresiva del PILE en educación infantil y primaria desde el nivel de educación infantil de 3 años, en el que los niños tendrán dos sesiones

de inglés a la semana. En este periodo las plantillas irán preparándose para adaptarse al plan PILE desde el programa AICLE. El alumnado de estas etapas debe recibir al menos el 40% del currículo en lengua extranjera.

Asimismo, se asegura la continuación de los centros adscritos al PILE en el futuro, preparando su plantilla, y se asegura también la continuación del resto de centros y de etapas en los programas en los que estén participando hasta que puedan realizar su transición al plan PILE. De igual manera, se desarrollan planes de formación del profesorado para que adquieran el nivel competencial y dominen la metodología AICLE. Además, se amplía la presencia de auxiliares de conversación en las aulas de los centros adscritos al PILE.

- Fase 3

Esta fase abarca el periodo comprendido entre los años 2022-2037. En ella, se seguirán los mismos planteamientos de la segunda fase, aumentando la cifra de centros que participen y se vayan adscribiendo al plan PILE. En el año 2022, este debe llegar a los centros de educación secundaria para garantizar la continuidad del alumnado en el programa. En esta etapa, se impartirá al menos un tercio del currículo en lengua extranjera. Las previsiones son que para el curso académico 2037/2038 todos los centros de Canarias puedan impartir un 40% del currículo en lengua extranjera en las etapas de educación infantil y primaria, y un 30% en la etapa de educación secundaria obligatoria.

Esta breve descripción del programa, sus objetivos, previsiones y expectativas nos ayudarán a comprender su implantación y evolución desde el año de su inicio (2016/2017) hasta ahora. Actualmente, el programa AICLE y el plan PILE conviven en el sistema educativo canario hasta que se reúnan las condiciones necesarias para que el último se implante en todos los centros educativos de Canarias. El análisis planteado en este trabajo se centra en analizar los cambios propuestos del programa AICLE al plan PILE, que se persigue llevar el programa AICLE a una mayor extensión y tomando más acciones, con la finalidad de convertir a la comunidad educativa canaria en una inminentemente bilingüe.

3. Método y procedimiento

Tal y como hemos expuesto en el apartado anterior, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias mantiene actualmente dos programas bilingües activos en los centros docentes canarios. Ambos responden a una metodología AICLE y se han implementado en un periodo de tiempo muy breve, desde 2004 hasta ahora. El plan PILE es el resultado de la experiencia adquirida con la mejora progresiva y expansión del programa AICLE, siendo el primero un proyecto mucho más ambicioso y a gran escala en toda la región.

El objetivo que nos hemos planteado para este trabajo es determinar hasta qué punto el plan PILE implica una mejora de las condiciones ofrecidas en el programa AICLE, y qué cambios se han implantado en el primero con respecto al segundo. Para ello, hemos diseñado una lista de indicadores, o de aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar el análisis comparativo. Esta lista se divide en varios grupos de ítems agrupados entorno a un mismo aspecto relevante en el desarrollo de la enseñanza AICLE; por ejemplo, profesorado (formación, requisitos, acreditación recibida, etc.), alumnado (perfil de ingreso, perfil de egresados, admisión al programa, etc.), organización (número de horas, número de materias, número de centros, etc.), etc.

De esta manera, ambos proyectos de educación bilingüe serán comparados en base a cada grupo de indicadores, estableciendo las comparaciones oportunas y destacando aquellas características que más nos llamen la atención con el objetivo de realizar un análisis lo más sistemático y objetivo posible. Se hará especial hincapié en aquellos aspectos en los que la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte (CEUCD) haya señalado como mejoras con respecto al programa anterior. El análisis al que someteremos a ambos proyectos está basado únicamente en lo expuesto e instruido para el curso académico 2019/2020, pues el análisis de instrucciones anteriores carecería de sentido, ante la posibilidad de que estas ya hayan sido mejoradas para el presente curso. No obstante, tomaremos también como guía el documento publicado por la CEUCD en el que se presenta y describen los objetivos del plan PILE y su alcance, y en el que también se detalla información con relación a los indicadores presentados.

a. Fuentes y herramientas consultadas

Para diseñar esta lista de indicadores, se han utilizado tres fuentes principales, partiendo de las incluidas en los antecedentes de las resoluciones en las que se

implantan ambos programas, emitidas por la CEUCD. Éstas son la *Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción educativa por la que se dictan instrucciones a los centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias autorizados a impartir la enseñanza bilingüe dentro del marco del plan de impulso de lenguas extranjeras en el curso 2019-2020* (CEUCD, 2019) y *Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (programa AICLE) en centros educativos públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2019-2020 y se publica el listado de los centros educativos públicos autorizados* (CEUCD 2019). Es importante aclarar que el plan PILE todavía no ha llegado a los centros de educación secundaria, razón por la cual la resolución citada pertenece a la educación infantil y primaria. No obstante, consideramos que los agentes y factores que han de tenerse en cuenta para la implantación son básicamente los mismos, y seguiremos la enumeración seguida en la resolución de infantil y primaria como guía, combinándola con el documento descriptivo en el que se presenta el plan facilitado por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias en el año 2016.

En ambos documentos, se citan como antecedentes y base para la implantación de los programas bilingües las siguientes fuentes:

- La UE, como entidad que promueve el plurilingüismo y el estudio de lenguas extranjeras como base para la mejora de las competencias del alumnado y su inserción laboral.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE n.º 106, de 4 de mayo), que incide en el fomento del plurilingüismo y la transformación del sistema educativo.
- La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC n.º 152, de 7 de agosto), cuyo capítulo VI está completamente dedicado al plurilingüismo.⁶

⁶ En el capítulo VI, artículo 48 de la misma se establece que la Administración educativa establecerá mecanismos y medidas de apoyo que permitan desarrollar modelos plurilingües en

Teniendo en cuenta estas fuentes, hemos tomado como base para realizar la lista de indicadores las recomendaciones ofrecidas a España por el Consejo de Europa en el marco del fomento y promoción de la educación plurilingüe. Estas recomendaciones ya han sido descritas a lo largo del marco teórico, y las medidas específicas asociadas a ellas pueden consultarse en el anexo 1 (Consejo de Europa 2019: 3-5). Las recomendaciones europeas conformarán un grupo de ítems en sí mismo, dada asiduidad con la que estas son mencionadas en las resoluciones y documentos descriptivos de los planes analizados. En segundo lugar, se añadirán también algunos de los requisitos recogidos en las leyes mencionadas, aunque la mayoría de estas sólo incluyen referencias fundamentalmente genéricas y que se ven concretadas en las resoluciones posteriores.

Por tanto, los otros documentos que tendremos en cuenta a la hora de diseñar los ítems a tener en cuenta para nuestro análisis serán las resoluciones e instrucciones publicadas por la CEUCD para el curso 2019/2020. En ellas, se describen los aspectos principales de ambos modelos bilingües divididos destinatarios, para desarrollar y aplicar estas metodologías en los centros de la manera más efectiva posible. Los principales grupos de ítems que analizaremos serán por tanto los siguientes:

1. Objetivos.
2. Organización.
 - a. Materias impartidas en segunda lengua.
 - b. Criterio de selección de materias AICLE
 - c. Admisión del alumnado.
 - d. Criterio de admisión del alumnado.
 - e. Asignación del profesorado AICLE
3. Centro.
 - a. Reunión semanal de coordinación
 - b. Facilitar asistencia al profesorado coordinador a sesiones de seguimiento que convoque la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.
 - c. Facilitar la asistencia del profesorado coordinador a la CCP una vez al mes.
 - d. Participar en el seguimiento y la evaluación del programa.
 - e. Promover intercambios y proyectos internacionales.
 - f. Colaborar en acreditación lingüística.

los centros, facilitando la impartición de materias del currículo en una lengua extranjera. Los tres artículos que conforman este capítulo pueden verse en el anexo 2.

- g. Incluir a las familias.
4. Metodología
 - a. Adquisición de competencias
 - b. Trabajo interdisciplinar, integrado.
 - c. Alumnado como agente de su propio aprendizaje.
 - d. Prioritariamente, competencia lingüística a través de destrezas orales.
 - e. Pluralismo metodológico.
 - f. Trabajo cooperativo.
 - g. Aprendizaje vivencial a través de proyectos, tareas, actividades, etc.
 5. Profesorado.
 - a. Formación.
 - b. Profesorado coordinador criterios.
 - c. Funciones.
 - d. Profesorado participante criterios.
 - e. Funciones.
 - f. Certificación.

Como ya mencionamos, estos grupos de factores que tenemos en cuenta a la hora de realizar el análisis fueron establecidos a partir de las dos resoluciones mencionadas. Además, estos factores se complementaron con algunas de las especificaciones hechas en el documento emitido por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte en el que se describe el plan PILE. En base a la descripción e información facilitada en este documento, la lista de ítems se modificaría de la siguiente manera:

1. Objetivos.
 - a. Objetivos generales, objetivos específicos, líneas estratégicas, etc.
2. Descripción.
 - a. Principios, características propias, alcance, etc.
- (...)
6. Evaluación y seguimiento del programa.
 - a. Medidas de evaluación y seguimiento.
 - b. Continuidad del programa a largo plazo.

En relación a esto, cabe señalar que no tendremos en cuenta los factores que dependen directamente de los centros educativos, pues este análisis comparativo está únicamente centrado en la organización y planteamiento que se hace de ambos programas en la actualidad; esto incluye todos aquellos aspectos que son competencia

de los centros educativos, y/o que pueden variar de un centro a otro. Para poder analizar y comparar las medidas y aplicación real de las instrucciones propuestas en las resoluciones que deben aplicarse directamente en los centros sería necesario un estudio de campo en el que se recoja información de diversos centros educativos en los que se den estos programas. Obviamente, estos aspectos no pueden tenerse en cuenta en la realización de este análisis comparativo, si bien sería interesante realizar análisis futuros sobre los mismos, pues en la mayoría de los casos las aplicaciones reales en los centros distan de lo establecido a nivel legislativo.

La última fuente utilizada para establecer los indicadores que tendremos en cuenta a la hora de comparar ambas propuestas es el documento *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03)* (Consejo de Europa 2019). Este documento constituye un grupo de ítems en sí mismo, siendo incluido en nuestro análisis como el punto 7, el último de los incluidos en nuestra tabla. Se reserva este lugar para las recomendaciones ya que es mejor valorar su cumplimiento una vez revisados los diferentes aspectos descritos en ambos proyectos bilingües. De tal manera, este punto final quedaría reflejado en nuestra tabla de la siguiente manera:

7. Recomendaciones de la UE:

- a. Nivel mínimo de competencia lingüística eficaz en el alumnado al acabar la educación obligatoria en al menos 2 lenguas.
- b. Aplicación de un enfoque global en la enseñanza de lenguas a nivel regional, local y de centros educativos.
- c. La inclusión de todas las etapas educativas en el aprendizaje de idiomas con un enfoque global.
- d. Sensibilización lingüística siguiendo las medidas recomendadas.⁷
- e. Apoyo a directores, inspectores, coordinadores y profesorado en la sensibilización lingüística.⁸
- f. Fomento y uso de la investigación educativa, pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües, así como en la formación inicial de los profesores.
- g. Supervisión de la adquisición de la competencia lingüística en la educación.

⁷ La lista completa de medidas específicas de esta recomendación se encuentra en el anexo 1.

⁸ La lista completa de medidas específicas de esta recomendación se encuentra en el anexo 1.

- h. Utilicen los marcos y herramientas propuestos por la UE para informar sobre experiencias y progresos en el aprendizaje de idiomas.

Las fuentes mencionadas son las que hemos tenido en cuenta para diseñar la lista de ítems sobre la que realizaremos el análisis comparativo de los dos proyectos bilingües y la posible mejora de uno con respecto al otro. Sin embargo, una vez establecida la lista de aspectos a tener en cuenta para analizar ambos proyectos, también es importante hacer referencia a otros documentos que utilizaremos para comprender mejor la evolución de las instrucciones planteadas y origen. Para ello, adicionalmente, se tendrán en cuenta algunos de los aspectos señalados en el informe *Evaluación de la implantación del programa CLIL en Canarias* en 2014, realizado por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad que fueron señalados como problemáticos o mejorables, con el objetivo de saber qué medidas ha tomado la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte al respecto.

Además, también prestaremos atención a las cuestiones planteadas en el documento *Herramienta para la autoevaluación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe*, creado por Ortega.-Martín, J. L., Hughes, S. P. y Madrid, D. en 2018. Este documento presenta seis indicadores que ayudan a los centros a diagnosticar y monitorizar posibles aspectos problemáticos que se pueden presentar en el desarrollo de los proyectos bilingües. De esta manera, tendremos la posibilidad de saber qué características de los programas suponen una garantía de calidad, cuáles se han mejorado de uno a otro, y cuáles tal vez deberían ser revisados. Este documento nos proporciona una base real y objetiva sobre la que valorar las características de cada uno de ellos.

b. Tabla final de indicadores

Teniendo en cuenta todas estas fuentes y herramientas, la tabla final con todos los indicadores agrupados por categorías/aspectos regulados por las resoluciones de ambos programas quedaría de la siguiente manera:

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
1. Objetivos	Objetivos generales		
	Objetivos específicos		
	Líneas estratégicas		

2. Descripción	Principios		
	Características propias		
	Alcance		
3. Organización	Materias AICLE		
	Criterios de selección de materias		
	Alumnado AICLE		
	Criterios de admisión del alumnado		
	Selección del profesorado AICLE		
4. Centro	Coordinación		
	Seguimiento y evaluación		
	Promoción de proyectos		
	Acreditación lingüística		
	Rol de las familias		
5. Metodología	Adquisición de competencias		
	Trabajado interdisciplinar, integrado		
	Aprendizaje activo		
	Competencia lingüística		
	Pluralismo metodológico		
	Trabajo cooperativo		
6. Profesorado	Aprendizaje vivencial		
	Formación		
	Selección del profesorado coordinador		
	Funciones del profesorado coordinador		
	Selección del profesorado participante		
	Funciones del profesorado participante		
	Certificación		
7. Evaluación y seguimiento	Medidas de evaluación y seguimiento		
	Continuidad del programa a largo plazo		

8. Recomendaciones de la UE	Nivel de competencia lingüística al acabar la educación obligatoria		
	Enfoque global en la enseñanza de lenguas		
	Etapas educativas incluidas en el enfoque global		
	Sensibilización lingüística		
	Apoyo a directores, inspectores, coordinadores y profesorado		
	Fomento de la investigación educativa y uso de pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües		
	Supervisión de la adquisición de la competencia lingüística		
	Uso de marcos y herramientas propuestos por la UE		

Para cada uno de los marcadores hemos consultado en profundidad toda la información disponible en los recursos citados. De esta manera, hemos llevado a cabo un análisis punto por punto en el que hemos podido comparar las propuestas de ambos programas y el nivel de preparación y/o detalle de las indicaciones incluidas en los documentos oficiales para cada aspecto. A través de este análisis seremos capaces de determinar hasta qué punto el plan PILE supone una mejora notable de las condiciones, recursos e instrucciones contemplados en el programa AICLE. Además, hemos podido analizar el nivel de seguimiento que han tenido las recomendaciones europeas en la legislación educativa de Canarias.

En el próximo capítulo presentaremos el análisis y los resultados obtenidos en base a los marcadores diseñados. De esta manera, no sólo lograremos una mejor comprensión de los objetivos y planteamientos del programa, sino también del contexto en el que surgen y el nivel de profundidad y especificación de las instrucciones marcadas. Asimismo, podremos profundizar en las áreas más problemáticas señaladas por los informes y estudios, tanto a nivel internacional como regional, y ver la relevancia y medidas que toman ambos en las mismas.

4. Análisis y resultados

El análisis basado en la lista de indicadores propuesta en el apartado anterior nos ha permitido llevar a cabo un análisis concienzudo de los aspectos tratados en ambos programas bilingües. Los resultados obtenidos nos ofrecen una vista panorámica de la educación bilingüe en Canarias y nos ayudan a comprender qué visión tiene la Consejería de Educación sobre el futuro bilingüe de sus estudiantes. Asimismo, nos permite ver la evolución existente entre un programa y el otro; así como las mejoras y los errores a los que trata de responder el plan PILE al programa AICLE. De igual manera, este análisis nos ha permitido saber cuáles siguen siendo los puntos más débiles de ambos proyectos.

Este apartado se encuentra dividido principalmente en dos partes; una dedicada al análisis punto por punto de la lista de indicadores propuesta y otro a la valoración general de los resultados. En este último apartado compararemos los resultados obtenidos con aquellos detallados en la evaluación realizada por la Consejería de Educación e intentaremos ver la evolución de AICLE a PILE, entendiendo cuáles son las medidas que suponen una mejora en relación a las propuestas anteriormente.

a. Análisis

i. Objetivos

El primero de los puntos que hemos analizado es el de los objetivos que se plantean para ambos proyectos. Tal y como puede verse en la tabla situada más abajo, los objetivos los hemos dividido en tres sub-apartados diferentes. En las resoluciones e instrucciones oficiales publicadas por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, el programa AICLE sólo hace una breve alusión a los objetivos generales del programa, dejando a un lado descripciones más detalladas y específicas como los objetivos específicos y las líneas estratégicas. Por el contrario, el plan PILE sí que cumple con los tres indicadores que hemos incluido en este apartado.

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
1. Objetivos	Objetivos generales	Sí	Sí
	Objetivos específicos	No	Sí
	Líneas estratégicas	No	Sí

Comparativamente, la primera diferencia notable, tal y como puede verse reflejada en la tabla mostrada, es que la complejidad y elaboración de los objetivos planteados no es la misma para ambos proyectos bilingües. El programa AICLE hace una única referencia a sus objetivos, que describe de la siguiente manera:

1. El Programa AICLE tiene como objetivo principal la mejora del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras objeto de estudio mediante la impartición de áreas o materias no lingüísticas en lengua extranjera, lo que supone un incremento de las horas de inmersión en el idioma en los centros y las etapas autorizadas al efecto por este órgano directivo.

Este párrafo supone una modificación del párrafo inicialmente usado para describir el programa en el curso académico 2016/2017, primer año en el que se publica la resolución como *programa AICLE*, en el que la mejora del proceso de aprendizaje y el incremento de las horas de inmersión conformaban dos objetivos principales independientes. Actualmente, la inmersión en el idioma supone una forma de mejorar la competencia y no el objetivo en sí mismo, como veremos más adelante.

No obstante, es llamativa la alusión a un único objetivo principal sin ser esta reforzada por otra a los objetivos más secundarios. El establecimiento de los objetivos resulta ser una característica clave, en base a la cual se desarrollan posteriormente las medidas y líneas de actuación. La referencia a un único objetivo principal nos hace deducir que la inmersión, la formación del profesorado, la participación en los proyectos lingüísticos e interculturales y la dotación de recursos es únicamente un medio que se presupone para un fin, y no un fin en sí mismo. Este es uno de los aspectos clave en el que percibimos que se diferencian los dos proyectos de manera más notable.

Por otra parte, el plan PILE ofrece un documento de descripción en el que se proporcionan los objetivos desarrollados de manera concienzuda, junto con los objetivos específicos relacionados con los principales y las líneas estratégicas, las medidas tomadas, los indicadores y la financiación recibida para cada uno de ellos. De igual manera, en el documento PILE también se describen las líneas estratégicas que se seguirán para lograr el correcto cumplimiento de los objetivos mostrados. En este documento, se enumeran tres objetivos principales:

1. Mejorar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras del profesorado, reconocer su grado de dominio mediante pruebas oficiales de acreditación y proporcionar los itinerarios formativos necesarios para alcanzar el nivel competencial adecuado en lengua extranjera y la formación metodológica necesaria para poder impartir docencia dentro del modelo PILE.

2. Desarrollar proyectos lingüísticos integrados para promover una cultura de centros que favorezcan el desarrollo de las metodologías propuestas en el PILE, y una red de centros públicos bilingües que integre la totalidad de los centros y todos los niveles desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el último nivel de la Enseñanza Básica, en el curso 2037-2038.
3. Mejorar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras del alumnado, en todas las etapas del sistema educativo no universitario, al menos en las de Régimen General, y reconocer su grado de dominio mediante pruebas oficiales de acreditación.

En relación a ello, cabe señalar la aparente influencia de la tradición bilingüe en Europa, ya que los tres objetivos generales propuestos coinciden en gran medida con los establecidos por los programas bilingües mencionados en nuestro marco teórico a lo largo de todo el territorio europeo. Estos se basan en tres ejes principales: la mejora de la competencia lingüística (tanto en el alumnado como en el profesorado), la mejora de la competencia intercultural y la movilidad e intercambio de los profesionales y estudiantes por toda Europa.

En mayor o menor medida, cada uno de los objetivos planteados busca dirigirse directamente a cada uno de estos aspectos. Sin embargo, podemos tener una idea más clara de lo que la Consejería de Educación busca conseguir en el desglose que se hace de los objetivos específicos atribuidos a cada uno de los generales. Tal y como queda reflejado en las tablas mostradas más abajo, el plan PILE fue diseñado como un plan estratégico en el que se incluyen dos líneas estratégicas de actuación. Estas son (i) la organización del modelo plurilingüe para las enseñanzas, es decir, asegurar que el modelo PILE se implemente correctamente en todas las aulas canarias, y que todos los diferentes agentes que participan en el alcancen la formación necesaria y suficiente para su correcto desarrollo y el cumplimiento de sus objetivos; y (ii) el reconocimiento de la competencia lingüística.

	LÍNEA ESTRATÉGICA 1: <i>Organización del modelo plurilingüe para las enseñanzas</i>		
	OBJETIVO GENERAL 1	OBJETIVO GENERAL 2	OBJETIVO GENERAL 3
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>1.1. Establecer y desarrollar un programa de formación para la actualización lingüística del profesorado.</p> <p>1.2. Establecer y desarrollar un programa para la formación inicial y la actualización metodológica del profesorado que participa en el PILE.</p> <p>1.3. Desarrollar materiales que faciliten el trabajo en PILE y promover buenas prácticas por parte del profesorado que participa del PILE.</p> <p>1.4. Establecer medidas para la formación del nuevo profesorado que se incorpora al sistema educativo canario</p>	<p>2.1. Desarrollar y adecuar la normativa necesaria que regula la implantación del PILE.</p> <p>2.2. Fomentar el desarrollo de proyectos lingüísticos como medio de mejora de la competencia comunicativa del alumnado desde el segundo ciclo de Educación Infantil al final de la Enseñanza Básica</p> <p>2.3. Propiciar el cambio organizativo y metodológico orientado hacia la mejora de la competencia comunicativa del alumnado.</p> <p>2.4. Dotar a los centros educativos de los recursos humanos necesarios para la implantación del Plan PILE.</p>	<p>3.1 Atender a los principios de inclusión y atención a la diversidad en el diseño e implementación del PILE.</p> <p>3.2. Favorecer las experiencias de intercambios y de inmersión lingüística.</p> <p>3.3. Aplicar la oferta en lenguas extranjeras a la hora de redefinir el Mapa Escolar de Canarias.</p>

De los objetivos específicos que se detallan en la tabla, podemos deducir que con el plan PILE se plantean tres áreas de actuación principales: el profesorado, el centro y el alumnado. Los objetivos específicos del objetivo general 1 se centran en la mejora de la formación del profesorado, en cuanto a su competencia lingüística, y en cuanto al uso de la metodología AICLE, enseñanza que sigue el plan PILE. De esta manera, la Consejería de Educación centra sus esfuerzos en la mejora de la formación y especialización del profesorado en este tipo de metodología bilingüe.

Asimismo, los objetivos específicos asociados al general 2 se centran en la adaptación y acomodación de la legislación, organización y los proyectos educativos de los centros para que se pueda dar una mejora de la competencia lingüística del alumnado. Además, también se pretende fomentar el desarrollo de la competencia lingüística y la intercultural a través de proyectos lingüísticos. Otro punto importante de estos objetivos es la dotación de recursos humanos por parte de la Consejería de Educación, ya que el cambio a la metodología AICLE supone un doble esfuerzo por parte del profesorado, que debe además tener una formación más específica.

Por último, los objetivos específicos para el objetivo general 3 se centran en favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las competencias lingüística e intercultural en el alumnado. Para ello, se alude a la inclusión y a la diversidad, a los intercambios y la inmersión lingüística y a la ampliación la oferta de lenguas extranjeras en Canarias. Todo esto implica y exige una reestructuración de la manera en la que se tratan las lenguas extranjeras en el currículo canario, además de la organización del currículo en diferentes áreas en lugar de la distribución compartimentada de materias, lo cual reduce la exposición a la lengua extranjera a unas horas específicas y preestablecidas del currículo. A esto concretamente es a lo que hacen referencia los objetivos 2.3 y 2.4, necesarios para que se dé el cumplimiento de los objetivos 3.1, 3.2 y 3.3.

El siguiente grupo de objetivos específicos está más centrado en el aspecto administrativo-académico del alumnado y el profesorado, y de cómo la implantación del plan PILE tendrá un impacto positivo y un reconocimiento manifiesto en sus participantes a ambos niveles. Esto supone una diferencia real en relación al programa AICLE, cuya posibilidad de certificación se reducía a la del profesorado participante y coordinador del programa. No obstante, en sus últimas aplicaciones este programa también permite que los alumnos puedan presentarse a las pruebas de certificación de las Escuelas Oficiales de Idioma, de manera que al finalizar una etapa educativa puedan también acabar con un nivel de lengua extranjera certificado por un organismo reconocido en todo el territorio nacional. Este último supone una mejora significativa, y una mejora de las condiciones en los que los estudiantes se insertan en el mundo laboral.

	LÍNEA ESTRATÉGICA 2: <i>Reconocimiento de la competencia lingüística</i>		
	OBJETIVO GENERAL 1	OBJETIVO GENERAL 2	OBJETIVO GENERAL 3
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	1.1. Propiciar la obtención de la certificación oficial del grado dominio de lenguas extranjeras del profesorado del sistema educativo en Canarias.		3.1. Facilitar la certificación en idiomas de esta población escolar a través de las titulaciones expedidas por las Escuelas Oficiales de Idiomas.

En conclusión, podemos afirmar que el plan PILE, como plan estratégico que es, posee un nivel de desarrollo y especificación mucho más alto y complejo que el programa AICLE. Esta diferencia no radica en que su diseño sea correcto o erróneo, sino en la naturaleza de los mismos. Como ya veremos tras analizar todos los puntos propuestos, el plan PILE tiene un mayor alcance a corto y largo plazo, con más agentes y objetivos involucrados, lo que exige un mayor nivel de concreción y de desarrollo para su correcto funcionamiento. Esta diferencia que es inherente a ellos, se ve previsiblemente reflejada en el desarrollo de sus objetivos. Sin embargo, vemos como ambos se asemejan a los planteados por el resto de programas bilingües comentados previamente.

ii. Descripción

Este apartado, aunque necesario para la caracterización de ambos proyectos, suele pasar más desapercibido en la presentación de ambos proyectos. Sin embargo, la descripción que se hace de los mismos refleja el nivel de profundidad y estudio de su aplicación real en los centros educativos, así como el nivel de complejidad de los agentes involucrados. La descripción que se hace de cada proyecto nos permite saber el alcance que la Consejería de Educación pretende que tenga, así como las características que hacen que se distinga del resto de proyectos bilingües del territorio nacional como una propuesta original y exclusivamente canaria. El análisis y revisión de las fuentes disponibles para cada proyecto nos ha llevado a ver cómo se cumplen los apartados, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
2. Descripción	Principios	No	Sí
	Características propias	No	Sí
	Alcance	Corto	Largo

Tras consultar las resoluciones publicadas para el programa AICLE en el año 2015/2016, año en la que se nombra por primera vez (antes recibía el nombre de programa CLIL), y 2019/2020, el último lanzado hasta ahora, hemos podido observar que el programa no detalla sus principios, ni tampoco presenta una serie de características que permitan específicamente que se le diferencie del resto de programas bilingües de nuestro contexto. Las características principales de su programa, así como su alcance, metodología, profesorado y organización siguen las instrucciones dispuestas por la legislación educativa española y recomendaciones europeas, siendo estas comunes a otros programas.

Por otra parte, el plan PILE, mucho más desarrollado y complejo en su descripción, sí alude a cuatro principios (PILE 2016); calidad, inclusividad, simplificación y generalización. Estos se centran en la mejora de las metodologías para garantizar la calidad en la adquisición de la competencia lingüística; en la inclusión de todo el alumnado sin excepciones en el plan; en simplificar las estructuras organizativas de los centros para facilitar el correcto desarrollo del plan; y en que las oportunidades de mejora que este ofrece, tanto a alumnado como a profesorado, lleguen a toda la comunidad educativa canaria. Estos principios ya determinan la respuesta al siguiente indicador, pues unos principios y objetivos tan ambiciosos, con los que se busca que todos los centros educativos de Canarias presenten una metodología bilingüe, extensible a todo tipo de alumnado, ya confiere al programa una identidad propia que se distancia de otros programas bilingües en España.

En relación a nuestro último indicador, referido al alcance de ambos programas, resulta fácil establecer la diferencia entre ambos; el plan PILE establece una serie de objetivos a través de unas medidas específicas para alcanzar una meta clara y preestablecida en 2037/2038. Sin embargo, el programa AICLE va dirigido a una realidad inmediata, hasta que los centros reúnan las condiciones para adscribirse al plan PILE, lo que lo sitúa en un nivel de actuación y alcance mucho menor, en comparación con el plan PILE. De esta manera, la naturaleza y características principales de ambos

programas nos permiten establecer las diferencias entre ellos fácilmente. Hemos de tener en cuenta también la cronología de ambos; el plan PILE, cuyo curso académico inicial fue el 2016/2017 se ha visto beneficiado de la experiencia adquirida en el desarrollo del programa AICLE, que, aunque haya sido renombrado y su primer año sea el 2016/2017, comenzó con diferentes nombres en el sistema educativo canario desde el año 2004. Por tanto, sería razonable considerar que los principios y las características en base a las que se ha diseñado el plan PILE están basadas en las inicialmente planteadas por el programa AICLE, y como resultado de su evolución.

iii. Organización

Uno de los puntos más importantes y a los que más espacio se le dedica en las resoluciones sobre ambos proyectos educativos es el de los *aspectos organizativos*. Este punto es crucial para el correcto desarrollo y aplicación de ambos proyectos en la realidad de las aulas de los centros canarios. Una buena organización hace posible que todos los agentes involucrados sean capaces de cumplir sus funciones, de manera que, como si de un engranaje se tratase, cada pieza haga funcionar la máquina general. Este apartado, siguiendo la estructura de las resoluciones emitidas por la Consejería de Educación, lo hemos dividido en cinco sub-apartados; las materias AICLE, cómo se eligen estas, qué alumnado opta al programa, los criterios de admisión del alumnado, y cómo se elige al profesorado participante.

Asimismo, es importante señalar que en la resolución e instrucciones para el plan PILE, los aspectos organizativos que se incluyen sólo abarcan educación infantil y primaria. Esto se debe a que, tal y como describimos en el marco teórico, actualmente el plan PILE no ha llegado a la educación secundaria. Su llegada está prevista para el curso 2022/2023. Por esta razón, hemos tomado como referencia las instrucciones dadas a educación infantil y primaria y hemos complementado esta información con la consultada en el documento descriptivo del plan PILE.

Tras comprobar todos estos documentos, hemos trasladado toda la información a la tabla incluida más abajo. De esta manera hemos podido ver si el planteamiento de ambos proyectos es similar o no, sus posibles diferencias y si estas son consistentes con las que ya hemos comentado en los puntos anteriores. Igualmente, nos ha sido posible ver cuál es el nivel de impacto que busca la Consejería de Educación que cada proyecto tenga, pues las condiciones para ambos son bastante diferentes.

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
3. Organización	Materias AICLE	Mínimo 1	1/3 del currículo
	Criterios de selección de materias	Disponibilidad del profesorado con el perfil requerido	A elección del centro
	Alumnado AICLE	Mayor número posible de alumnado solicitante	Obligatorio
	Criterios de admisión del alumnado	Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre	Obligatorio
	Selección del profesorado AICLE	- Perfil del profesorado -Coordinación programa -Organización del centro	-Nivel B2 mínimo -Participar en la formación AICLE

El primer indicador para este grupo es el de las materias AICLE que participan en el programa; para el programa AICLE las instrucciones son que al menos una materia no lingüística se imparta en la segunda lengua. Por el contrario, en el documento descriptivo del PILE se especifica que para el año 2022, un tercio del currículo de educación secundaria se imparta en la lengua extranjera; esto equivaldría a unas tres asignaturas no lingüísticas al año, aunque el nivel concreto de materias varía de un curso al otro.

El segundo indicador alude a los criterios de selección de las materias que se imparten en la lengua extranjera. En ambos proyectos se prima la organización y la disponibilidad en el centro profesores que cumplan con los requisitos y el perfil para impartir materias AICLE. Sin embargo, pese a que en el programa AICLE este parece ser el único requisito, el plan PILE deja al criterio del centro cómo repartir las materias y las tutorías, de manera que haya continuidad para el alumnado y que el profesorado que imparta materias AICLE se convierta en el referente lingüístico para sus estudiantes; es decir, que el profesorado que imparta materias AICLE a un grupo no les de materias en lengua española. Obviamente, la complejidad de este entramado propuesto por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias radica en la mayor disponibilidad de profesorado que cumple el perfil, al estar el modelo AICLE generalizado a toda la comunidad educativa canaria.

En relación a esto, cabe destacar la separación en materias en la que se sigue haciendo hincapié en las resoluciones, pese a hacer referencia al currículo integrado en varias ocasiones a lo largo del documento. Esta es otra pequeña diferencia entre la

resolución emitida por el programa AICLE, en el que se hace referencia a una materia como mínimo en lengua extranjera, mientras que en la descripción del plan PILE se hace referencia a “un tercio del currículo”, desligándose así de la separación en materias para un futuro más lejano. En contraste, sí se habla de áreas y porcentajes del currículo en la resolución PILE del presente curso académico 2019-2020, ya que la educación infantil y primaria se encuentra más próxima a la integración del currículo que la secundaria.

Por otra parte, los aspectos organizativos también regulan la admisión y organización del alumnado que entra a formar parte del programa AICLE y del plan PILE. Tal y como puede verse en la tabla, y en la descripción que hemos hecho del plan a lo largo de este trabajo, el plan PILE es un intento de expandir la educación bilingüe a toda la comunidad educativa canaria; esto quiere decir que es un plan obligatorio y que todo el alumnado debe participar en él, sin excepciones. Por el contrario, el programa AICLE, menos ambicioso y diseñado para un lapso de tiempo más corto e inmediato y con un volumen de profesorado especializado en esta metodología y el nivel de competencia lingüística en lengua extranjera necesario menos extenso, busca cubrir el mayor número de plazas posible de aquel alumnado que desee cursar el programa. Sin embargo, la capacidad para implantar el programa de forma generalizada es más reducida, pues no cuenta con la misma planificación e inversión que el PILE.

Por esta razón, los criterios para la admisión del alumnado en el programa son los establecidos por el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, que a su vez nos remite a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. En ningún caso los criterios deben seguir requisitos lingüísticos, para evitar que sólo sean admitidos en el programa AICLE los estudiantes con un nivel de competencia lingüística en la segunda lengua mayor. Asimismo, en la resolución de 2019/2020 AICLE se establece lo siguiente:

De no ser posible, para el aumento de grupos AICLE se tendrán en cuenta los siguientes aspectos en lo que se refiere a la incorporación del alumnado en el referido grupo:

- La procedencia del alumnado de un centro AICLE del distrito.
- Los criterios establecidos en el Capítulo III del Decreto 61/2007 de 26 de marzo por el que se regula la admisión del alumnado de enseñanzas no universitarias

en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias y en la normativa que lo desarrolla.⁹

De esta manera, los criterios de admisión del alumnado para participar en el programa AICLE son los ordinarios por los cuales se regula la admisión del alumnado a los centros educativos de Canarias. El último indicador que vamos a tener en cuenta para analizar la organización de ambos proyectos bilingües es el de los requisitos de admisión del profesorado al programa AICLE y al plan PILE. En ambas resoluciones se destaca el papel fundamental que desempeñan los centros educativos, como agentes autónomos dentro de la educación y como mayores concededores de su personal. Es por tanto el centro educativo el encargado de seleccionar al profesorado, en función de su perfil (no se hacen más especificaciones) y de la coordinación y organización del programa en el centro de la manera más eficiente posible.

Por el contrario, en el plan PILE el profesorado AICLE debe cumplir dos requisitos fundamentales, sin los cuales el centro no podría seleccionar al profesorado; estos son, el nivel de competencia de lengua extranjera, que debe ser como mínimo un B2 aunque preferiblemente un C1-C2, y la formación y cualificación en la metodología AICLE, buenas prácticas y nociones principales. En relación a la formación del profesorado, hemos de recordar la importancia que el plan PILE le da a la formación de los docentes, situándola como uno de sus objetivos generales. La importancia de la cualificación de los docentes es por tanto entendida como una clave para el éxito y efectividad de la educación bilingüe en el aula¹⁰.

iv. Centro

El siguiente punto de análisis es el de centro. Este hace referencia a las competencias, compromisos y funciones que debe cumplir el centro dentro del plan. En este apartado podremos comprobar si la autonomía conferida a los centros educativos

⁹ Los criterios de admisión del alumnado dispuestos en el Capítulo III del Decreto 61/2007 de 26 de marzo por el que se regula la admisión del alumnado de enseñanzas no universitarias en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias y en la normativa que lo desarrolla pueden ser consultados en el anexo 3.

¹⁰ Tal y como puede verse en la imagen 3 (pág. 16), España es de los pocos países de la UE en los que se exige cualificación adicional para la metodología AICLE.

es la misma en ambos proyectos, o si por el contrario, uno de ellos requiere mayor responsabilidad y capacidad de organización que el otro. Tras analizar los indicadores seleccionados, la tabla de análisis muestra lo siguiente:

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
4. Centro	Coordinación	Sí Semanalmente	Sí Semanalmente
	Seguimiento y evaluación	Sí	Sí
	Promoción de proyectos	Sí	Sí
	Acreditación lingüística	Sí*	Sí
	Rol de las familias	Sí*	Sí

* Los síes de ambas casillas necesitan ser matizados, pues no son tan rotundos como los del Plan PILE. Ofreceremos una explicación detallada más abajo.

Las competencias del centro docente en relación a ambos proyectos son prácticamente iguales. En términos generales, el centro se compromete a facilitar y asegurar la coordinación entre el profesorado participante y coordinador de manera semanal, dentro del horario lectivo y dentro del horario complementario. Esto quiere decir que el centro debe fomentar y garantizar la efectividad del trabajo en equipo y es así para ambos proyectos. Igualmente, ambos programas dejan al centro la responsabilidad y el deber de participar en el seguimiento y evaluación de ambos proyectos; esto nos permite saber que no son los encargados de llevar el seguimiento y evaluación, pero sí de llevar una monitorización de la evolución de los mismos en el centro docente, así como de facilitar la información necesaria para su evaluación a las autoridades competentes.

Asimismo, los centros educativos también deben asegurarse de que tanto los adscritos al programa AICLE como al plan PILE participen en proyectos internacionales en los que se favorezca la movilidad del alumnado y el profesorado, así como el uso de la lengua extranjera que se estudie dentro de la metodología AICLE. Un indicador respecto al que hemos percibido diferencias es la acreditación lingüística del alumnado participante. En la resolución 2019/2020 que regula e instruye el programa AICLE se hace referencia a que el centro debe “[c]olaborar en la acreditación lingüística del alumnado en los términos en que se regule.” No obstante, en el documento que regula el plan PILE para el curso 2019/2020 no incluye ninguna mención al respecto, pues sólo

da instrucciones para los centros de educación infantil y primaria. Sin embargo, sí se nombra en el documento descriptivo del PILE publicado por el Gobierno de Canarias en el año 2016; en él, se señala que:

Así mismo, en esta primera fase, se debe publicar la Orden por la que se regulan las pruebas para la certificación de Enseñanza de Idiomas de Régimen Especial destinadas a la población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias y la resolución que la acompaña. En el curso 2016-2017 las pruebas de certificación del alumnado serán realizadas por el alumnado que titule en ESO y Bachillerato de los centros que, de forma voluntaria, decidan participar de las mismas.

De esta manera, la acreditación lingüística pasó en el año 2016 a ser regulada como norma general en todos los centros educativos de Canarias, dentro del marco de implantación del plan PILE. Aquellos estudiantes que lo deseen, pueden presentarse a las pruebas de certificación correspondiente al nivel de sus estudios y obtener una titulación oficial para todo el territorio nacional. Por último, también hemos tenido en cuenta para nuestro análisis la importancia y el rol que tienen las familias para ambos programas. Este resulta ser un aspecto fundamental dentro del contexto educativo bilingüe, pues en muchos casos los estudiantes acuden con tareas a casa que los padres, debido a su nivel de competencia lingüística en lengua extranjera, no comprenden o con las que no les pueden ayudar. En relación a ello, ambas resoluciones establecen como mínimo una sesión de información al comienzo del año, para que los padres y madre puedan tener acceso y comprender el proceso educativo bilingüe en el que se van a sumergir sus hijos/as.

La importancia de las familias en el programa AICLE es bastante limitada, al solo hacerse referencia a una sesión informativa a principio de curso. Por el contrario, en la resolución que regula el plan PILE sí se alude a una participación mucho más activa de la familia en la educación del alumnado. Se especifica en él que se incluya a las familias en las actividades de las situaciones de aprendizaje para que participen regularmente en el proceso de aprendizaje del alumnado.

v. Metodología

El quinto aspecto de análisis es la metodología. Como ya avanzamos anteriormente, este análisis comparativo no indagará en aquellos aspectos metodológicos concretos y particulares que se den directamente en el aula, sino en aquellos que ha resaltado la Consejería de Educación como fundamentales para una educación de calidad; estas son directrices muy generales que difícilmente nos permiten valorar su aplicación real en el aula, pues las posibles interpretaciones que el profesorado haga de ellas pueden dar lugar a resultados muy variables. Los indicadores incluidos en la tabla son aquellos que se consideran inherentes a una educación plural, significativa, efectiva y basada en la igualdad. Estos podrían aplicarse tanto a un proyecto de educación bilingüe como a cualquier otro tipo de educación monolingüe. Por esta razón, entendemos que todos los indicadores deberían promoverse en ambas resoluciones. El resultado de nuestro análisis configura la tabla de la siguiente forma:

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
5. Metodología	Adquisición de competencias	Sí	Sí
	Trabajo interdisciplinar, integrado	Sí	Sí
	Aprendizaje activo	Sí	Sí
	Competencia lingüística	Sí	Sí
	Pluralismo metodológico	Sí	Sí
	Trabajo cooperativo	Sí	Sí
	Aprendizaje vivencial	Sí	Sí

Tal y como puede verse reflejado en la tabla anterior, ambos proyectos de educación bilingüe parecen cumplir con todas las nociones básicas de lo que es una educación de calidad, de acuerdo a la ley educativa actual en España. No obstante, el peso que se le da a cada uno de estos aspectos es diferente en ambas resoluciones. Asimismo, la exposición que se hace de ellos también varía de una a otra; mientras en el programa AICLE se expresa la necesidad de seguir estas directrices metodológicas, el plan PILE habla de todas ellas de una forma más indirecta e inherente a la redacción y justificación del plan y sus medidas; incluso alguna de ellas se presenta como un apartado independiente dentro de la resolución.

Tanto el AICLE como el PILE ponen el énfasis de las indicaciones en la adquisición de las competencias como un aspecto clave, resaltando lógicamente la mejora de la competencia lingüística. Este es sin duda el objetivo principal que comparten ambos proyectos educativos. Por otra parte, en la resolución 2019/2020 también se hace hincapié en el trabajo interdisciplinar, integrando la adquisición de la lengua extranjera en el resto de aprendizajes y competencias. Esto da a lugar a que la Consejería de Educación defienda explícitamente en la resolución AICLE un currículo integrado e interdisciplinar. El plan PILE también defiende en su sección de metodología la necesidad de integrar la lengua dentro del resto de materias; no obstante, sólo hace referencia a la interdisciplinariedad de la enseñanza en una ocasión, en la que se pide a los centros que realicen proyectos interdisciplinares. El documento descriptivo del PILE que hemos usado como fuente también hace alusión a la interdisciplinariedad necesaria para llevar a cabo este tipo de metodología, ya que el plan PILE parece dar mucho más peso a la metodología AICLE en la que deben ser formado el profesorado.

En relación al rol del profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, AICLE destaca el papel del alumno como agente activo en el proceso de aprendizaje y cómo él mismo es el que construye el conocimiento. Esto deja al profesor en un papel más secundario, en el que se le describe como un mero “facilitador de conocimiento”, un guía que ayude al alumno a ser activo y autónomo. Estas especificaciones no se hacen en la resolución del PILE para el año 2019/2020, ni se incluyen en el apartado de orientaciones metodológicas. No obstante, sí se hace referencia al aprendizaje participativo en la parte de la resolución en la que se enumeran los antecedentes de hecho sobre los que se elabora el plan. Podría entenderse por tanto que la importancia dada al rol del alumnado vaya implícita en la metodología AICLE, en la que sí se especifica que el profesorado participante que imparta las asignaturas AICLE se convertirá en un referente lingüístico para el alumnado.

Otro de los indicadores que ambos proyectos de educación bilingüe cumplen a diferente nivel es el del plurilingüismo metodológico. La resolución AICLE lo añade como una orientación metodológica más incluida en el desarrollo de su programa, mientras que la resolución PILE dedica el punto tres del documento a las directrices sobre la atención a la diversidad y las medidas que han de tomarse para la inclusión de todo tipo de alumnado en el modelo AICLE. Esto es particularmente importante dada la propuesta de el plan PILE, en la que la Consejería de Educación apuesta por una formación bilingüe obligatoria para todos los estudiantes canarios. Es por esta razón por la que la

atención a la diversidad y el pluralismo metodológico deben tener más peso que en el programa AICLE.

Los dos últimos indicadores que hemos tenido en cuenta son el trabajo cooperativo y el aprendizaje vivencial. Ambas recomendaciones por parte de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias están apropiadamente incluidas en la resolución AICLE 2019/2020. De nuevo, estas no están expuestas de manera tan específica en el plan PILE; sin embargo, el plan PILE sí enfatiza la necesidad de desarrollar un aprendizaje con un enfoque comunicativo y contextualizado en el que el alumnado adquiera la segunda lengua de forma natural y significativa, a través de proyectos lingüísticos internacionales o la comunicación eminentemente oral en clase con su profesorado y sus compañeros/as. A priori, esta descripción reúne las condiciones que se dan para que el alumnado aprenda de forma vivencial, significativa y contextualizada. Por otra parte, el trabajo cooperativo se destaca a lo largo de todo el documento PILE de manera general entre profesorado, familias y alumnado. Sin duda, este también incluye a la interacción entre el alumnado, y una de las condiciones fundamentales del pluralismo metodológico es que se den agrupamientos flexibles para diferente tipo de actividades, de manera que el alumnado aprenda a trabajar en equipo. Dicho esto, podríamos afirmar que ambos proyectos son coherentes en sus exposiciones de la metodología que se espera enseñar en el desarrollo de la metodología AICLE.

vi. Profesorado

El rol del profesorado en la metodología AICLE, como hemos señalado en la exposición teórica, ha sido un aspecto sobre el que se han derramado ríos de tinta. Cada vez son más los estudios que a la hora de evaluar la enseñanza AICLE, también investigan la formación del personal docente que la imparte. Esto se debe, como ya hemos destacado previamente, a que el profesorado AICLE necesita una doble formación; en su área no lingüística de la que es especialista, y en la competencia lingüística necesaria para poder impartir la docencia en una lengua que no es la materna. Esto nos ha llevado en muchos casos, a que el profesorado no se sienta cómodo o no tenga el nivel de lengua suficiente para desenvolverse con naturalidad en una clase de estas características. Llegados a este punto de nuestro análisis, descubriremos cuál es la formación que requiere el profesorado, qué tipo de profesorado AICLE existe, cuál es su rol y que reconocimiento reciben por su participación en el programa (si la hay). Los datos recabados se han incluido en la siguiente tabla:

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
6. Profesorado	Formación	- Para profesorado coordinador: formación específica en modalidad AICLE.	- Para profesorado coordinador: formación en la enseñanza bilingüe o en el Programa AICLE.
	Selección del profesorado coordinador	a) Formación y experiencia en la modalidad AICLE. b) Capacidad para liderar el trabajo en equipo. c) Capacidad para planificar y coordinar proyectos de aprendizaje y actividades de interés para el alumnado.	a) Formación y experiencia en la enseñanza bilingüe o en el Programa AICLE. b) Capacidad para liderar el trabajo en equipo.
	Funciones del profesorado coordinador	a) Coordinar al profesorado participante b) Coordinar las funciones del auxiliar de conversación. c) Proporcionar apoyo y asesoramiento al profesorado del programa. d) Acudir a la CCP una vez al mes con el fin de informar sobre el desarrollo del programa. e) Asistir a las sesiones de coordinación y de seguimiento convocadas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, asegurándose del traslado de la información de aquellos aspectos relevantes relacionados con el funcionamiento del programa. f) Coordinar la elaboración de la memoria anual del programa, en la que se incluirán propuestas de mejora.	a) Coordinar las reuniones del profesorado participante b) Proporcionar asesoramiento al profesorado. c) Coordinar el desarrollo de la programación de las áreas impartidas en inglés. d) Seleccionar los recursos y materiales para el programa, en colaboración con el profesorado participante. e) Informar sobre el desarrollo del programa en caso de ser requerido para ello. f) Coordinar la evaluación del programa y hacer propuestas de mejora. g) Asistir a las reuniones de seguimiento convocadas por la Administración Educativa y encargarse de la difusión, en el centro educativo, de los

			aspectos tratados en estas sesiones. h) Promover la participación del centro en proyectos internacionales, programas europeos u otros similares, que incluyan intercambio de alumnado y profesorado con centros de otros países.
	Selección del profesorado participante	-Nivel acreditado mínimo B2 según el MCERL	-Nivel acreditado mínimo B2 según el MCERL. Tendrán preferencia aquellos que acrediten un C1 o C2.
	Funciones del profesorado participante	<p>a) Impartir el área o la materia en lengua extranjera, y utilizarla en contextos cotidianos que propicien la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y las alumnas, considerando la necesaria adaptación progresiva del alumnado de nueva incorporación.</p> <p>b) Utilizar la lengua extranjera en la coordinación con sus iguales como un medio más de mantenimiento de su competencia comunicativa.</p> <p>c) Realizar, al menos, una de las modalidades de formación (con un mínimo de veinte horas) durante el curso escolar 2019-2020, como requisito para obtener la certificación por su participación activa en el programa.</p> <p>d) Asistir a las reuniones de coordinación del programa en el centro y a las que pudiese ser convocado por la Dirección</p>	No se especifican

		<p>General de Ordenación, Innovación y Calidad, participando activamente en la selección y el diseño de las situaciones de aprendizaje conjuntas, así como en el desarrollo óptimo de esta modalidad de trabajo en colaboración con el resto del profesorado participante.</p> <p>e) Participar en la evaluación del programa en los términos que establezca la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.</p> <p>f) Colaborar en el procedimiento de certificación lingüística del alumnado cuando corresponda.</p>	
	Certificación	<p>-El profesorado coordinador y participante certificará 40 y 30 horas, respectivamente.</p> <p>*Ambos deben cumplir los requisitos establecidos¹¹</p>	<p>El profesorado coordinador y participante certificará 40 y 30 horas, respectivamente.</p> <p>*Ambos deben cumplir los requisitos establecidos</p>

El análisis comparativo de la formación, requisitos, funciones y acreditación de participación del profesorado para ambos proyectos ha resultado particularmente llamativo. De la información recogida en la tabla a partir de las diferentes fuentes que hemos consultado, podríamos considerar algunos de los aspectos tratados

¹¹ En el anexo 4 pueden consultarse los requisitos de certificación. Estos incluyen principalmente: (i) estar incluidos en la propuesta de certificación del centro por la que se acredita la participación activa del profesorado en el programa y (ii) realizar actividades formativas en el ámbito de la enseñanza AICLE que sumen un mínimo de 20 horas durante el curso 2019/2020. En el anexo 4 aparecen desglosados los diferentes cursos y opciones de formación a las que puede acceder el profesorado participante.

especialmente interesantes. En primer lugar, debemos destacar que la formación necesaria para ser profesor/a coordinador/a del programa AICLE y del plan PILE en el centro es tener formación específica en la enseñanza AICLE. Este hecho es coherente con lo planteado en otros estudios en los que expone que el profesorado AICLE en España necesita formación específica. Sin embargo, no se requiere formación específica en la metodología AICLE para participar en el programa. Los requisitos que se tienen en cuenta a la hora de seleccionar al profesorado participante son únicamente lingüísticos; ambos proyectos fijan un nivel mínimo de B2 según el MCERL para poder participar. En el caso del plan PILE, este da preferencia a aquel profesorado que certifique un nivel C1 o C2, antes que un B2. Este parece ser el cambio fundamental en la admisión y formación del profesorado AICLE.

Uno de los cambios fundamentales que supone el plan PILE en comparación con el programa AICLE es la mejora de la formación del profesorado participante. Este es el primer objetivo general presentado por la Consejería de Educación en el documento descriptivo en el que se detallan las características propias del plan. No obstante, a simple vista no parecen haber grandes cambios de una resolución a otra; los requisitos lingüísticos y formativos para que el profesorado acceda a ambos proyectos son idénticos. Sin embargo, la diferencia mayor radica en la obligatoriedad de la asistencia a los cursos de formación durante el transcurso del año académico. En el caso de la resolución AICLE 2019/2020, se indica lo siguiente al describir las funciones del profesorado participante: “Realizar, al menos, una de las modalidades de formación (con un mínimo de veinte horas) durante el curso escolar 2019-2020, como requisito para obtener la certificación por su participación activa en el programa” (Instrucción séptima, pág. 11). Por otra parte, la resolución PILE 2019/2020 especifica lo siguiente: “[...], el profesorado deberá participar en la formación que al efecto se determine en las resoluciones del centro directivo competente en la materia quien, además, establecerá los mecanismos necesarios que lo faciliten.” (Instrucción octava, pág. 10).

De esta manera, entendemos que la formación que se lleva a cabo en el marco del programa AICLE es obligatoria para aquellos docentes que deseen obtener el certificado de participación en el programa; esto no querría decir que todo el profesorado esté en la obligación de realizar los cursos de formación. Por otra parte, dentro del plan PILE, el profesorado estaría obligado a participar en aquellos cursos y/o jornadas de formación que el centro crea conveniente, siendo entonces competencia de este el establecimiento de la formación obligatoria para el desarrollo del programa.

Otro de los aspectos que consideramos necesario comentar es el de las funciones del profesorado coordinador y participante. Como puede verse en la información que hemos incluido en la tabla, existen diferencias notables en la manera de presentar las funciones de ambos. En primer lugar, las funciones del coordinador/a se ven significativamente ampliadas del programa AICLE al plan PILE; estas pasan de ser seis a ocho. Además, en ambas resoluciones se habla de una única persona que tendrá la función de coordinador/a por cada centro educativo, salvo en el caso de aquellos centros en los que el programa AICLE se imparta en dos lenguas extranjeras. En este caso, se plantea la necesidad de que exista un coordinador para cada lengua.

En el caso del plan PILE, se le atribuyen ocho funciones diferentes al profesorado coordinador; estas abarcan labores de coordinación con el equipo directivo, con los docentes de áreas lingüísticas y no-lingüísticas, el diseño de materiales, la programación, la promoción de proyectos internacionales, así como el seguimiento y la colaboración con la Consejería cuando se les requiera. Teniendo en cuenta que el plan PILE implica la generalización de la enseñanza AICLE a todas las etapas y grupos de los institutos, esta parece una carga de trabajo realmente exigente para una sola persona. Las funciones enumeradas para el profesorado coordinador del programa AICLE son menos, debido seguramente a su menor alcance. No obstante, estas están más relacionadas con la coordinación a un término más general y no tan centrado en el día a día del profesorado AICLE. De esta manera, la propuesta realizada en el plan PILE ofrece más posibilidades de que exista una coordinación más real y eficaz entre los distintos departamentos y áreas involucradas.

Por otra parte, también se deben tener en cuenta las diferencias en las funciones del profesorado que se describen para el programa AICLE, y que posteriormente se eliminan de la resolución PILE. En el programa AICLE se especifica que el profesorado debe asistir a las reuniones de coordinación, usar la lengua extranjera (también para coordinarse con el resto del profesorado participante) con el alumnado tanto en la docencia como en contextos más cotidianos, realizar al menos un curso de formación AICLE para poder certificar y ayudar en el seguimiento y evaluación del programa, además de ayudar al alumnado en la certificación de la lengua extranjera. Estas funciones no se contemplan en el documento PILE; probablemente porque la mayoría sufren cambios en la transición de un programa al otro. Por ejemplo, los cursos de formación AICLE son competencia de los centros y los equipos directivos deberán especificar cuáles son obligatorios para el profesorado de su centro. Además, el PILE deja a la autonomía de los centros también la elección de enfoques metodológicos que se pongan en marcha dependiendo del contexto y situación de su alumnado. Por esta

razón, como ya hemos visto en otros puntos de este análisis, el PILE ofrece menos guías y orientaciones metodológicas que el programa AICLE.

Por último, la certificación oficial de participación en el programa que ofrece la Consejería para aquellos docentes que participen en el plan PILE sigue hasta ahora las mismas líneas que aquella diseñada para el profesorado del programa AICLE. En relación a esto, nos parece especialmente llamativo que se certifiquen las mismas horas, tanto al coordinador como al participante. El aumento y la generalización del plan PILE a toda la comunidad educativa canaria implicaría necesariamente el aumento de horas de enseñanza AICLE en los institutos, así como las responsabilidades tomadas por el profesorado coordinador. En base a esto, sería interesante ver si estas condiciones de acreditación variarían en un futuro con el avance y la expansión del PILE a todos los centros educativos canarios.

vii. Evaluación y seguimiento

El séptimo aspecto a debatir en este análisis comparativo es el de la evaluación y seguimiento del programa AICLE y del plan PILE. Debemos recordar que el último informe publicado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias fue realizado en el año 2014 por personal externo (Frigols Martín y Marsh 2014). Desde entonces hasta ahora, ningún otro informe se ha realizado para saber cuál ha sido la evolución del programa AICLE y cómo se ha ido implementado y desarrollando el plan PILE en los centros educativos canarios.

Dadas las características de este análisis, no es posible que llevemos a cabo una evaluación y seguimiento del plan de forma concienzuda, pues no tenemos acceso a su aplicación real en los centros ni datos suficientes con los que poder emitir un análisis riguroso. No obstante, sí que es relevante para las conclusiones de este análisis saber cómo ambos proyectos planean llevar a cabo el seguimiento y evaluación de su desarrollo y resultados. Para ello, hemos analizado la manera en la que se aborda este tema en los documentos oficiales y hemos señalado qué aspectos sí quedan explicados y cubiertos por las resoluciones del programa y cuáles no. El resultado puede verse en la siguiente tabla.

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
7. Evaluación y seguimiento	Medidas de evaluación y seguimiento	No	Sí
	Continuidad del programa a largo plazo	Sí*	Sí

* La continuidad a largo plazo del programa AICLE no es posible, pues es un programa que únicamente sigue vigente hasta que el plan PILE pueda implementarse en todos los centros. A pesar de ello, seguirá existiendo hasta la total implantación del mismo en el año 2038/2039.

En relación a las medidas de evaluación y seguimiento, cabe destacar que tanto para el AICLE como para el PILE, estas son competencia de la Consejería de Educación, más concretamente, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. Pese a ello, el nivel de concreción de las medidas tomadas para llevar a cabo una evaluación y seguimiento del AICLE y el PILE son muy diferentes, siendo la información disponible para el PILE mucho más extensa y detallada que para el programa AICLE. En el caso de este último, la resolución 2019/2020 en la que se dan las instrucciones a los centros participantes de su implementación no incluye ninguna referencia directa a medidas de evaluación y seguimiento. No obstante, sí es cierto que, aunque no se especifican de manera clara y precisa, la organización del programa crea una serie de herramientas y de equipos de trabajo con los que es posible llevar a cabo un seguimiento regular del programa.

En la resolución AICLE del 2019/2020 se enumeran una serie de compromisos que adquiere el centro y el profesorado coordinador y participante. Entre estos compromisos es el de asistir a las reuniones de coordinación si son convocados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, así como el deber de ceder la información y progreso del programa a esta misma entidad. De esta manera, con los datos recabados y la información que se da en las reuniones se puede llevar a cabo un seguimiento del programa. Sin embargo, no existen más referencias al respecto, ni a informes ni estudios ni ninguna otra medida de control similar.

En el caso del plan PILE, pese a que la resolución 2019/2020 no hace mención directa a ninguna medida en concreto, sí vuelve a seguir las líneas de lo expuesto previamente en relación a la resolución AICLE. No obstante, en el documento descriptivo que hemos consultado como fuente sí que aparecen desglosadas las

medidas que se tomarán para llevar a cabo la evaluación y seguimiento del programa. Entre las diferentes medidas que se detallan, se ofrece una lista de indicadores en base a los cuales se evaluará el éxito del plan:

1. El número de alumnado que consigue su acreditación lingüística en lenguas extranjeras en A2, B1 y B2.
2. El número de profesorado participante en las diferentes modalidades de formación para la mejora de la competencia comunicativa.
3. El número de profesorado participante en las diferentes modalidades de formación para la mejora metodológica en lenguas extranjeras.
4. El número de profesorado con acreditación lingüística que posibilite la impartición de los proyectos lingüísticos en los centros educativos de Canarias.
5. El número de plazas docentes creadas a lo largo del desarrollo del plan y el cubrimiento de las mismas por el profesorado con diferentes perfiles administrativos.
6. El número de profesorado acreditado en B2 en lenguas extranjeras.
7. El número de centros que participen en proyectos europeos, internacionales u otros dentro de sus proyectos lingüísticos.
8. El número de centros que impartan, al menos un tercio de su currículo en lengua inglesa, por niveles.
9. El número de alumnado que accede a la doble titulación en bachillerato.
10. La implantación del modelo de enseñanza y de aprendizaje en lenguas extranjeras por distritos educativos.
11. El número de materiales creados por los centros educativos y su difusión.

Complementariamente, también se especifica que se pedirá información a todos los agentes involucrados en el desarrollo del plan, incluyendo, entre otros, a familias, profesorado, alumnado, equipos directivos, etc. De acuerdo a lo expuesto por la Consejería de Educación, este modelo de evaluación se estableció en base a la información recabada en el informe externo realizado en el año 2015/2016. La satisfacción de los agentes involucrados también se ha tomado como uno de los factores a tener en cuenta en el seguimiento del plan.

En relación a esto, el último aspecto que vamos a tratar es la previsión de continuidad a largo plazo de ambos programas. Como ya expusimos previamente, el informe externo sobre el programa AICLE dio como uno de sus mejores resultados el 100% de convicción del profesorado en la continuidad del programa a largo plazo. Esto es un hecho en sí mismo, y la continuidad del programa se está asegurando a través de las medidas de evaluación y seguimiento, y a través del diseño del plan PILE. A través del PILE, el programa AICLE se extenderá a toda la comunidad educativa de una forma

más innovadora y a un mayor alcance. La continuidad a largo plazo del plan PILE también está asegurada, pues su implementación en diferentes fases hace que el plan esté vigente hasta el año 2038, año en el que se prevé que toda la comunidad educativa canaria sea bilingüe.

viii. Recomendaciones de la UE

El último punto de nuestro análisis está dedicado a las recomendaciones emitidas por el Consejo de Europa que ya detallamos en nuestra exposición teórica. Esta parte del análisis resulta especialmente relevante, dada la inclinación europea por el plurilingüismo y la riqueza lingüística y cultural que ello trae a todos los países de la UE. Las recomendaciones que emite el Consejo de Europa están especialmente dirigidas a España y son una base sobre la que diseñar nuevos planes educativos, tal y como podemos ver en las resoluciones de ambos proyectos en los que se citan las recomendaciones europeas como uno de los factores que influyen y dan forma al diseño del programa AICLE y el plan PILE.

Teniendo todo esto en cuenta, hemos intentado reflejar en la tabla siguiente el seguimiento que hacen tanto el AICLE como el PILE de las recomendaciones propuestas. Nos interesa especialmente saber si, pese a que citen a la UE en sus antecedentes y como base para crear ambos proyectos, realmente siguen y ponen en práctica las recomendaciones ofrecidas en su desarrollo o aplicación. El análisis de los documentos queda reflejado en la tabla de la siguiente manera:

ASPECTOS PRINCIPALES	INDICADORES	Programa AICLE	Plan PILE
8. Recomendaciones de la UE	Nivel de competencia lingüística al acabar la educación obligatoria	Sí	Sí
	Enfoque global en la enseñanza de lenguas	Sí	Sí
	Etapas educativas incluidas en el enfoque global	No	Sí
	Sensibilización lingüística	Sí	Sí
	Apoyo a directores, inspectores, coordinadores y profesorado	Sí	Sí

	Fomento de la investigación educativa y uso de pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües	Sí	Sí
	Supervisión de la adquisición de la competencia lingüística	–	–
	Uso de marcos y herramientas propuestos por la UE	Sí	Sí

Tal y como puede verse reflejado en la tabla, el análisis de este último punto ha resultado mucho más complejo de lo que parecía en un principio. Las recomendaciones ofrecidas son a nivel nacional y muchas de ellas tienen un carácter general y/o nivel de especificación que nos impiden realmente poder valorar su cumplimiento. No obstante, realizaremos una descripción detallada de cada indicador para intentar valorar cada caso razonablemente.

La primera recomendación alude a la necesidad de que se fomente adquirir un nivel de competencia en la segunda lengua que permita al alumnado comunicarse eficientemente al final de la educación obligatoria. Indudablemente, esto es lo que persiguen tanto el AICLE como el PILE, pues el objetivo es que el alumnado reciba desde primero de la ESO clase de materias no lingüísticas en la segunda lengua, que las siga con relativa facilidad y que pueda darse una interacción oral en el aula fluida entre el profesorado y el alumnado. Por tanto, ambos proyectos bilingües cumplen con esta recomendación necesariamente; el desempeño que el alumnado tenga al final de la etapa obligatoria ya sería otro punto a debatir que no es el objetivo del presente análisis.

La segunda recomendación dada por el Consejo de Europa es que la enseñanza de idiomas debe ir dirigiéndose hacia un enfoque global. En términos generales, podríamos decir que ambos proyectos siguen esta recomendación, pues la enseñanza de lenguas adquiere más peso en la formación del alumnado, y su integración con otras materias da lugar a un aprendizaje más real y contextualizado en el que el alumnado puede realmente adquirir la lengua hablándola y usándola como herramienta para adquirir otro tipo de conocimiento. Asimismo, ambos programas también buscan la cooperación internacional en proyectos con otros centros educativos de otros países, y favorece la movilidad del alumnado a través de la puesta en contacto con programas de estudio en el extranjero. Sin embargo, debemos recordar que el programa AICLE sólo requiere una materia no lingüística como mínimo, y su nivel de generalización no incluye

a todo el centro educativo. Estas características podrían hacer que en algunos centros sea realmente difícil crear una cultura de centros multilingües en los que se dé un apoyo y promoción real a la enseñanza de lenguas.

La segunda recomendación nos lleva directamente a la tercera, considerablemente relacionada con nuestro razonamiento anterior. Esta señala que los centros deberían desarrollar el enfoque global de la enseñanza de idiomas de forma generalizada en todas las etapas educativas obligatorias. Como bien sabemos, esta recomendación no se cumple en el programa AICLE, mientras que sí es el objetivo principal del plan PILE.

En cuarto lugar, el Consejo de Europa habla de la necesidad de que se sensibilice lingüísticamente a los estudiantes españoles. Para acompañar esta indicación, la recomendación del Consejo ofrece una pequeña lista de medidas específicas (ver anexo 1) que se pueden tomar para sensibilizar al alumnado. Esta es una de las recomendaciones hechas desde una perspectiva más general, y más específica al mismo tiempo; las medidas que se dan en muchos casos, aunque legisladas por el gobierno nacional o regional, son competencia del centro educativo en sí mismo. En este sentido, creemos que la implementación de ambos planes puede ser una medida de sensibilización lingüística en sí misma, y que si estos se aplican en el centro educativo siguiendo las instrucciones dadas por la Consejería de Educación, el centro podría estar aplicando las medidas mencionadas. Muchas de ellas van implícitas en ambos programas, mientras que algunas quedan relegadas a la decisión y aplicación que cada centro educativo decida de ambos proyectos. Por tanto, teniendo en cuenta las instrucciones dadas tanto para el AICLE como para el PILE, y entendiendo que ambos pueden formar parte de la sensibilización lingüística, se podría considerar que el Gobierno de Canarias sí ha seguido esta recomendación. No obstante, esto no quiere decir que necesariamente se cumplan todas las medidas propuestas en todos los centros donde haya programa AICLE o plan PILE.

La quinta recomendación sugerida por el Consejo de Europa es el apoyo al profesorado, inspectores, coordinadores y directores en el desarrollo de la sensibilización lingüística. De forma similar a la recomendación anterior, esta viene acompañada de una serie de medidas específicas (ver anexo 1) que podrían considerarse competencia del gobierno central o los regionales. No obstante, teniendo en cuenta la implementación de ambos proyectos como una medida de sensibilización lingüística en sí misma, se podría considerar que tanto el AICLE como el PILE cumplen

con las medidas específicas, pues su implementación y aplicación implica algunas de las medidas sugeridas por el Consejo de Europa.

En sexto lugar, el Consejo de Europa recomienda utilizar metodologías innovadoras, inclusivas y multilingües como el AICLE, así como la innovación en formación inicial del profesorado. Lógicamente, la enseñanza AICLE es el pilar fundamental de ambos programas, uno llamado AICLE y el otro siguiendo la enseñanza AICLE de forma generalizada en todos los centros educativos canarios. Como resultado, creemos que esta recomendación sí se aplica a ambos programas, pese a que la formación inicial del profesorado pueda ser objeto de discusión; el profesorado AICLE recibe formación durante el curso escolar en el que participa, y no antes.

La séptima recomendación sugerida por el Consejo de Europa resulta particularmente difícil de valorar. Esta sugiere que se supervise la adquisición de las competencias lingüísticas adquiridas a lo largo de las fases de la educación. El alumnado cursa, además de las áreas no lingüísticas en la segunda lengua, también la segunda lengua como materia en sí misma. En las resoluciones queda regulado el hecho de que no se puede valorar las áreas no lingüísticas según a criterios lingüísticos, sino conforme a los criterios establecidos en el currículo general. Por tanto, no se supervisa la adquisición de las competencias lingüísticas en la parte del currículo dado en la segunda lengua, aunque sí en la materia en sí misma. No obstante, queda sujeto a duda si la realización de exámenes asociados a la materia de segunda lengua son una supervisión de la adquisición de la competencia lingüística, o si solo evalúan contenidos.

Por otra parte, el alumnado puede certificar su nivel de idioma en base al MCERL a través de las Escuelas Oficiales de Idioma de Canarias. ¿Supone esto una supervisión de la adquisición de las competencias? La Consejería de Educación, como ya hemos visto, incluye la cantidad de alumnado que certifica como indicador de éxito. Asimismo, se realizan reuniones de coordinación en las que se da parte de la evolución y marcha del alumnado; tampoco queda claro si la recomendación europea hace referencia a este tipo de medidas. Por todas estas razones, hemos decidido dejar esta categoría como “indefinida”, marcándola con un “-” en la tabla.

La última recomendación alude al uso de las herramientas y marcos propuestos por la Unión Europea, de manera que el aprendizaje sea global y común para todos los estados miembros. Como bien es sabido, tanto el programa AICLE como el PILE, usan el MCERL como guía para el establecimiento y distinción de los niveles de competencia lingüística. Igualmente, se fomentan proyectos europeos y en algunos institutos de

Canarias ya se usan otras herramientas como el Portfolio Europeo de las Lenguas (Servicio Español de Internacionalización de la Educación s.f.; Council of Europe 2020). Estos se nombran en las resoluciones de ambos proyectos bilingües. Sin embargo, una vez más, aunque estos sean fomentados por el AICLE y el PILE, el uso de los mismos queda bajo la competencia de los centros educativos.

b. Resultados

El análisis de todos los indicadores propuestos nos ha ayudado a crear una imagen clara y precisa de las diferencias y similitudes entre los proyectos bilingües que hemos investigado. El programa AICLE y el plan PILE comparten una serie de características comunes, y también poseen una serie de características que los diferencian; estas convierten al último en un proyecto de mejora y expansión del primero. Sin embargo, actualmente todavía conviven en el sistema educativo canario. Del análisis hecho y las tablas presentadas hemos desarrollado unos resultados generales que nos ayudarán a hacernos una idea de los puntos fuertes y débiles de la propuesta bilingüe canaria.

En términos generales, podría decirse que el plan PILE es un proyecto de educación bilingüe ambicioso, que afecta a todas las etapas educativas de todos los centros públicos de educación obligatoria de Canarias. Este implica no sólo una reforma educativa, sino una reestructuración de la organización de la docencia en toda Canarias, en la que se ven involucrados tanto el profesorado como el alumnado. Por esta razón, nos encontramos ante un plan y no un simple programa como es el AICLE, pese a que sus características principales sean comunes. La puesta en marcha del plan PILE debe activar numerosos recursos y sectores del sistema educativo canario; desde la modificación del perfil del profesorado que se necesita, hasta la regulación de las pruebas de certificación de idiomas para alumnado en edad escolar, incluyendo también la creación de un sistema de formación AICLE complejo que dé cabida a la demanda de cualificación AICLE que se necesitará para el futuro. Además, el plan PILE también busca incluir a las familias, creando así una red de centros públicos con una cultura plurilingüe receptiva a la enseñanza y a la mejora de la competencia en lenguas extranjeras. Paralelamente, el programa AICLE, cuyos inicios fueron mucho más tempranos que el PILE, sigue actualmente vigente en convivencia con el plan PILE, para asegurar la continuidad de la enseñanza AICLE a aquel alumnado que la ha recibido desde años anteriores, hasta que el plan PILE pueda implementarse de manera efectiva y gradual en todos los centros educativos canarios.

Teniendo esto en cuenta, gracias al análisis realizado hemos podido deducir qué aspectos han podido ser problemáticos en el desarrollo del programa AICLE, pues los cambios se han visto reflejados en el diseño del plan PILE. De esos cambios, consideramos necesario detallar aquellos que nos han parecido más relevantes, y que nos ofrecen una comprensión mejor de cómo se desarrollará el plan PILE en el futuro y qué retos deberá afrontar el sistema educativo canario para implementarlo. Algunas de estas modificaciones coinciden con algunos de los indicadores señalados a tener en cuenta por Ortega-Martín, Hughes y Madrid en su *Herramienta para la autoevaluación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe* (2018).

En primer lugar, consideramos necesario comentar los objetivos. En primera instancia, podría parecer que los objetivos para ambos planes deberían seguir una misma línea, ya que ambos comparten su naturaleza y sus diferencias parecen radicar en aspectos paralingüísticos, más que en el tratamiento que se le da a la enseñanza AICLE en sí misma. No obstante, la diferencia entre los objetivos propuestos para ambos resulta considerablemente abrupta; el plan PILE, aplicable a todas las etapas educativas, da una compleja exposición que combina objetivos generales, específicos, líneas estratégicas, ejes de intervención y medidas específicas, entre otros. Por el contrario, el plan AICLE, también aplicable a todas las etapas, mantiene un único objetivo principal, resumido en una frase, sin mayores alusiones a lo largo de la resolución y las instrucciones¹².

Esta diferencia abismal entre dos proyectos que comparten gran parte de sus características resulta claramente llamativa. Además, debemos recordar que el objetivo número uno del plan no está dedicado al alumnado, que queda relegado al tercer objetivo enumerado, sino al profesorado: la mejora de la formación y cualificación del profesorado resulta de vital importancia para el plan PILE. Esto nos da una lectura clara de los posibles problemas con los que se ha enfrentado el programa AICLE, y que comúnmente aparece como uno de los principales escollos de la metodología AICLE: la formación del profesorado que imparte las áreas no lingüísticas y su competencia lingüística en la segunda lengua. Las posibles dificultades del profesorado a la hora de impartir los contenidos en la segunda lengua es un aspecto que el PILE pretende solucionar. La resolución PILE 2019/2020 establece que el profesorado con un nivel de

¹² La resolución AICLE 2019/2020 declara como punto 1 de sus instrucciones que “[e]l Programa AICLE tiene como objetivo principal la mejora del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras objeto de estudio mediante la impartición de áreas o materias no lingüísticas en lengua extranjera, lo que supone un incremento de las horas de inmersión en el idioma en los centros y las etapas autorizadas al efecto por este órgano directivo.”

competencia en la segunda lengua de C1 o C2 tendrá preferencia sobre aquel que certifique un B2 según el MCERL. Esto nos indica que el nivel B2, aunque siga siendo el mínimo, puede que no sea el suficiente para que el profesorado AICLE se desenvuelva con confianza en la docencia.

En relación a ello, nos encontramos con la formación del profesorado AICLE y los requisitos para su acceso al programa. Como vimos previamente, uno de los objetivos es mejorar la formación, siendo ésta especializada en la enseñanza AICLE. Para ello, uno de los objetivos específicos alude a la necesidad de implantar una formación inicial. No obstante, los requisitos que establece la resolución son meramente lingüísticos, de manera que el profesorado debe realizar aquella formación que estime el centro educativo a lo largo del curso. Esto nos plantea otro de los posibles aspectos problemáticos, pues realmente el profesorado comenzaría la docencia AICLE sin tener formación específica al respecto. Este es también uno de los problemas que plantea el programa AICLE, pues según la información disponible en la resolución, la formación es obligatoria en el caso de que se quiera certificar la participación en el programa y en ningún caso se habla de formación inicial en la enseñanza AICLE. No obstante, la modificación con la transición del AICLE al PILE nos indica que este también ha podido ser diagnosticado como un aspecto a mejorar, lo cual desde luego es un punto positivo para el plan PILE.

Pese a que muchos países no la exijan, como ya hemos visto, la formación específica para la metodología AICLE es crucial, ya que la enseñanza AICLE posee unas características propias que también ha de conocer el profesorado. Por tanto, un docente que sea especialista en su área y tenga una certificación de idioma no tiene por qué necesariamente dominar los principios y nociones básicas de lo que implica la metodología AICLE, con alumnado que no domina la lengua de instrucción. Esto nos llevaría a pensar que es necesario que el profesorado tenga algún tipo de formación inicial en la metodología antes de ser capaz de participar en el programa, para que esta pueda implementarse con eficiencia desde la primera clase.

En relación a la formación que necesariamente debe tener el profesorado AICLE, debemos también comentar el segundo de los objetivos que tiene el plan PILE; la creación de una red de centros públicos bilingües en Canarias y el desarrollo de una cultura plurilingüe entre los centros con metodologías AICLE. La generalización del plan PILE y la enseñanza AICLE a todos los centros educativos de Canarias llevaría a un aumento en la demanda de profesorado que cumpla con las características necesarias para participar en el plan en toda Canarias. Este tipo de reestructuración del empleo

docente en Canarias daría lugar a varias preguntas: ¿debería entonces todo el profesorado ser bilingüe y especialista AICLE si el plan afecta a todos los niveles educativos de todas las etapas?, ¿cómo se atendería a la diversidad en las clases AICLE?, ¿sería necesario profesorado AICLE especializado además en atención a la diversidad?, ¿cómo se organizan los centros si el profesorado AICLE debe ser referente lingüístico y debe haber continuidad en los cursos en los que se impartan las materias AICLE?, etc. La aplicación real y la organización de la propuesta del Gobierno de Canarias es un proyecto ambicioso que implica la modificación de muchos aspectos diferentes del sistema educativo, entre los que se encuentra la demanda de un perfil de profesorado mucho más específico y concreto. Este sin duda es un aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de valorar el plan PILE.

En segundo lugar, la organización de los centros propuesta por la Consejería de Educación también merece algunas observaciones. En un momento en el que cada vez más se habla de no compartimentar la educación, sino que esta se desarrolle por áreas que ayuden al alumnado a ver la relación entre las diferentes materias y así, entender el conocimiento como un todo integrado, las instrucciones dadas en la resolución hacen referencia a que se imparta un mínimo de “1 materia no lingüística” en la lengua extranjera. Está exposición, que figura en la resolución AICLE 2019/2020 contrasta con la resolución PILE 2019/2020 en la que sí se habla de “un tercio del currículum”, como ya habíamos señalado anteriormente. Este cambio de organización en la educación secundaria supondría un reto añadido al que ya de por sí supone la implementación del plan PILE; estaríamos ante un perfil de cuerpo docente que debe ser conocedor de su especialidad, su área, competencia C1 en una segunda lengua y formación en metodología AICLE. Sin lugar a dudas, la propuesta, aunque interesante, innovadora y probablemente beneficiosa para los estudiantes canarios, supone todo un reto para el sistema educativo en Canarias.

Otro de los puntos a valorar es el resultado que obtiene el alumnado al finalizar su educación bilingüe. En el marco del plan PILE, desde el año 2016/2017 se ha regulado autonómicamente la posibilidad de que el alumnado canario sea capaz de certificar su nivel de idioma al acabar la educación secundaria y la formación profesional (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte s.f.: 13-14). Esta medida, que da acceso a los estudiantes de Canarias a realizar las pruebas de certificación dentro de su naturaleza escolar, no es obligatoria para todo el alumnado, sino voluntaria para aquellos que deseen obtener un certificado de idiomas al finalizar su educación. Actualmente, la certificación del nivel de idioma adquirido en la educación obligatoria y formación profesional sigue siendo de carácter opcional; no obstante, una cuestión a

debatir que no se termina de aclarar en el documento PILE es la obligatoriedad de estas pruebas de certificación una vez que todos los centros educativos de Canarias sean bilingües, que parece que seguirá siendo voluntaria. El carácter voluntario de las mismas podría llevar a muchos estudiantes a no presentarse y perder la buena oportunidad que ofrece la comunidad canaria en este respecto. En tal caso, la educación bilingüe sería una inversión que podría caer en saco roto, al no conllevar necesariamente un certificado de idiomas que la acredite.

En tercer lugar, otra diferencia notable entre ambos proyectos de educación bilingüe es la figura del coordinador y las funciones que a este se le asocian. Este es un aspecto destacado como indicador de calidad por Ortega-Martín, Hughes y Madrid, (2018:3). Como ya hemos visto en el análisis el previo, las funciones del profesorado coordinador que aparecen especificadas en la resolución PILE 2019/2020 son más a las atribuidas al profesorado coordinador del programa AICLE. En ambos casos se habla de una sola persona que debe ser elegida por el centro en base a diferentes criterios como su experiencia AICLE, formación, capacidad de liderazgo, etc. En contraposición, las funciones del profesorado participante no aparecen especificadas en la resolución PILE 2019/2020, pero sí en la AICLE. Estas incluyen tareas como coordinar las reuniones del profesorado participante, asesorarlo en sus dudas con respecto a la metodología AICLE, coordinar la programación de las áreas impartidas en inglés, seleccionar los recursos y materiales para el programa, informar sobre su desarrollo, coordinar la evaluación y proponer mejoras, asistir a las reuniones de seguimiento y promover la participación del centro en proyectos internacionales, programas europeos, intercambios, etc.¹³

En el trabajo realizado por Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018) estos incluyen al equipo directivo del centro en el desarrollo del programa bilingüe. Este debe tener nociones de enseñanza bilingüe, así como la importancia de la cultura del centro en sí misma; que este favorezca el plurilingüismo, el trabajo colaborativo, los proyectos internacionales, etc. De esta manera, el trabajo queda repartido entre más agentes educativos, en lugar de recaer únicamente en la figura del coordinador

La diferencia entre las funciones del coordinador en el PILE con respecto al programa AICLE, no sólo en cuanto a número sino también a la naturaleza de las mismas, nos orienta sobre los posibles problemas que se han dado en las labores de coordinación previamente. Las funciones propuestas en el marco del programa AICLE

¹³ La tabla en la que aparece esta información es la correspondiente al punto 6 correspondiente al análisis del profesorado en las páginas 61-66.

son mucho más generales y desvinculadas del día a día del aula y la aplicación real del programa en los centros. El nuevo coordinador debe existir, más que como una figura de orientación e información, como un asesor que ayude al profesorado participante en las nuevas tareas y funciones que ahora se le piden. Esta realidad nos indica que posiblemente el profesorado participante necesite más asesoramiento a la hora de diseñar e impartir las sesiones AICLE. Por otra parte, la omisión de las funciones del profesorado participante de manera explícita en la resolución PILE 2019/2020 permite también al profesorado AICLE tener más flexibilidad a la hora de enfrentarse a la nueva experiencia que supone este tipo de enseñanza en las aulas.

Por último, otro aspecto que se considera fundamental en el éxito de los programas bilingües, y que también se señala en todas las fuentes que hemos consultado hasta ahora (Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018; Frigols Martín y Marsh, 2017) es la evaluación y seguimiento. Esta ha resultado ser una diferencia considerable entre ambos programas; como ya hemos visto, el programa AICLE en la información disponible no detalla la forma en la que se plantea llevar a cabo un seguimiento y evaluación del programa, más allá de las reuniones de coordinación y sesiones informativas con la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la CEUCD. Aunque esto pueda deberse a que el programa AICLE llegue a su final cuando se implemente el plan PILE, dada la similitud de ambos resulta igualmente beneficioso para la Consejería de Educación llevar a cabo una evaluación y seguimiento regular del mismo. No obstante, el último informe publicado es del año 2016, en la que ya hemos podido ver los problemas principales que pueden surgir en la instrucción AICLE.

En el caso del PILE, el documento descriptivo sí que ofrece una descripción detalla, como ya hemos visto. No obstante, y pese a que los indicadores elegidos mostraran indudablemente el nivel de implementación y colaboración con el plan, se alude también a la opinión de las familias, el alumnado y el profesorado, entre otros, aunque no se detalla la manera en la que regularmente se llevará a cabo un seguimiento de los mismos. En relación a ello, la figura del coordinador según el planteamiento de la Consejería de Educación parece también tener gran peso en el seguimiento del plan. Hasta el momento, no se ha publicado ningún informe oficial en el que se reporte los resultados al comienzo de la implementación del plan, cuyo curso piloto fue el 2016/2017.

5. Conclusiones y propuestas de mejora

Los resultados del análisis presentado nos permiten esgrimir una serie de conclusiones generales entorno a su diseño, concepto e implementación, cuyas ideas principales ya hemos expuesto. La línea que divide el programa AICLE y el plan PILE es muy fina, pues el núcleo de ambos es la enseñanza AICLE como metodología a seguir para implantar la educación bilingüe en Canarias. Sus diferencias responden más a criterios organizativos y de infraestructura que a innovación educativa en sí misma, en base a la información disponible que hemos podido analizar. El reto que se ha planteado el Gobierno de Canarias, convertir en bilingüe la comunidad educativa de las islas, resulta todo un desafío y sólo una correcta organización de su seguimiento, evaluación y aplicación real en el aula nos permitirán alcanzar el éxito y los objetivos planteados.

El objetivo del presente trabajo de investigación era determinar la diferencia entre los programas bilingües públicos vigentes en Canarias a través de un análisis comparativo basado en varios indicadores; organización, profesorado, alumnado, etc. Estos indicadores fueron creados sobre la bibliografía consultada en la que hemos podido comprobar los puntos principales a tener en cuenta a la hora de hablar de la implementación del AICLE en los centros educativos. La propuesta canaria de implementación del AICLE es una de las muchas existentes en nuestro territorio español, para la que todavía es pronto presentar resultados concretos y definitivos.

El análisis nos ha permitido saber que la base de la propuesta del Gobierno Canarias confía en la reestructuración del sistema canario para convertirlo en uno completamente bilingüe, independientemente de la situación personal, socioeconómica y/o cultural de su alumnado. Este es uno de los objetivos generales del plan PILE, cuyo resultado, en caso de éxito, sería naturalmente positivo. No obstante, cabría también destacar la dificultad y el desafío que supone este objetivo para el sistema educativo canario, como ya hemos señalado. La implementación de un programa de estas características implicaría el apoyo necesario de las familias y a las familias de los centros, realizando una previsión ante posibles problemas que puedan surgir con la metodología bilingüe para aquellas familias con un nivel socioeconómico más limitado. Por tanto, como una de nuestras conclusiones principales podríamos hacer hincapié en que el éxito del PILE depende del apoyo y colaboración de todos los agentes del sistema educativo para los que la educación bilingüe puede suponer un verdadero reto.

Por otra parte, el diseño y planteamiento del programa AICLE y del plan PILE parecen reunir en términos generales las características y propiedades que entidades

como el Ministerio de Educación o el Consejo de Europa consideran indicadores de una educación de buena calidad, basada en un enfoque innovador en el que el alumnado es agente activo de su propio conocimiento. Otros indicadores fundamentales que también hemos visto presentes en ambas propuestas son el trabajo cooperativo, el pluralismo metodológico, la autonomía de los centros educativos, el aprendizaje contextualizado, significativo y vivencial y/o el desarrollo competencial, entre otros. La promoción de estas buenas prácticas dentro de la descripción y orientación ofrecida en los marcos de ambos planes contribuyen a que el alumnado aprenda de una manera más eficaz, integrando la lengua extranjera de forma natural en sus procesos de aprendizaje.

Otro de los factores ampliamente discutidos a lo largo del trabajo ha sido el rol del profesorado en el desarrollo de la metodología AICLE. Tras analizar la propuesta de ambos programas, la conclusión principal es la necesidad de determinar exactamente en qué consiste la formación del profesorado AICLE en Canarias. En los documentos oficiales hemos podido observar que ambos programas contemplan la formación específica AICLE del profesorado a lo largo del curso, con condiciones diferentes para el AICLE y el PILE. No obstante, entre los requisitos para seleccionar al profesorado AICLE no se contempla la formación inicial. Además, la autonomía que ejercen los centros en relación a esto hace que la formación pueda ser diferente de algunos centros educativos a otros.

La autonomía de los centros educativos también permite que el centro dé directrices y orientaciones acerca de los distintos enfoques metodológicos AICLE aplicados en los centros. Sería interesante determinar su variabilidad de un centro a otro en estudios futuros, para saber si es conveniente que cada centro decida el tipo de enseñanza AICLE o los aspectos que más desea poner en práctica. ¿Reciben los docentes directrices claras respecto al uso del español en el transcurso de las clases? ¿Qué tipo de material complementario se da al alumnado que tenga dificultades con la lengua? Otro aspecto a tener en cuenta es el nivel mínimo de competencia exigido en la lengua meta, pues un B2 para el contenido de etapas educativas más altas podría no ser suficiente para que el profesorado se encuentre cómodo en la tarea docente.

De igual manera, las directrices y enfoques requeridos por los centros pueden suponer una desviación de las líneas y directrices establecidas por el Ministerio de Educación y el Consejo de Europa; también sería interesante realizar una investigación en la que se determine si efectivamente la aplicación real en los centros corresponde a la descrita por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

En conclusión, el programa AICLE y su correspondiente transición al plan PILE conforman un proyecto ambicioso, de mayor alcance y expansión en el que se persigue la creación de una comunidad educativa bilingüe en Canarias, en la que las futuras generaciones tengan un mayor desempeño y desarrollo de la competencia lingüística, una de las carencias de los estudiantes españoles en la actualidad. Nuestro análisis comparativo ha permitido que identifiquemos aquellos aspectos que suponen una mejora con respecto al programa AICLE, aquellos que suponen un reto, y otros que consideramos que podrían ser mejorados. No obstante, toda investigación tiene sus propias limitaciones y esta no supone una excepción a la regla.

Dada las circunstancias actuales en las que se ha desarrollado este trabajo, nuestra investigación tiene una naturaleza eminentemente teórica y descriptiva; ya hemos señalado en varias ocasiones la falta de datos acerca de la aplicación real y la metodología que se aplica en los centros. En el marco de esta investigación, se podría haber trabajado con información más directa a través de entrevistas y/o cuestionarios a personal docente o estudiantes de aquellos centros en los que se cuente con alguno de los programas. Esto es sin duda una línea adicional sobre la que trabajar en futuros proyectos, con el objetivo de determinar realmente cómo se desarrollan las sesiones AICLE y cuál es la variabilidad en las orientaciones metodológicas para cada centro.

De igual manera, habría sido enriquecedor para este análisis contar con información de la Consejería en la que se nos informe del profesorado AICLE existente y qué información específica es la que realizan, además de la obligatoriedad de la misma en el desarrollo del programa en los centros. Entrevistar al profesorado acerca del nivel de lengua y su repercusión en el desarrollo de las sesiones AICLE también hubiera sido un punto importante sobre el que profundizar en nuestro trabajo. La falta de datos reales en los que se compruebe y contraste la información ofrecida en las resoluciones, instrucciones, recomendaciones y otros informes consultados hubiera conllevado una mayor precisión en nuestro análisis, así como una descripción más fiel a la realidad actual, pues desde 2017 hasta ahora pueden haber surgido cambios importantes.

No obstante, los objetivos propuestos para nuestro análisis se han cumplido. La comparación entre ambos programas nos ha permitido determinar que, en su base teórica, el plan PILE supone una mejora estructural y lingüística del sistema educativo canario. Sin embargo, también supone, posiblemente, el desafío más ambicioso que ha afrontado la educación canaria, cuyo éxito derivaría en la transformación total de la comunidad educativa a en una completamente bilingüe. El resto, ahora, es cuestión de tiempo.

Referencias bibliográficas

- Acción Educativa (2017). El Programa Bilingüe a examen: Un análisis crítico de sus fundamentos. Asociación Acción Educativa. Recuperado el 29 de marzo de 2020 de <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>
- Aparicio García, M.E. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España, en ICEI Paper, 12, pp. 1-3. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Recuperado el 2 de abril de 2020 de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2013-10-27-ICEIpaper12.pdf>
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114. ISSN: 0120-338X. Recuperado el 12 de marzo de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219/21928398005>
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.). Bilingüe | Diccionario de la lengua española. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 24 de febrero de 2020, de <https://dle.rae.es/bilingüe>
- Asociación "Enseñanza Bilingüe". (2020). Sello de Calidad: Enseñanza Bilingüe. Recuperado el 3 de abril de 2020 de https://www.ebspain.es/index.php?option=com_content&view=article&id=312
- British Council España. (2020). Educación: Enseñanza Bilingüe en España. Recuperado el 12 de abril de 2020 de <https://www.britishcouncil.es/programas/educacion/educacion-bilingüe>.
- Butler, Y. G. (2012). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2a, pp. 109-136). Blackwell Publishing. www.researchgate.net/publication/287446419
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2016). Programa Bilingüe MECD/ British Council. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 12 de abril de 2020 de <http://educalab.es/cniie/proyectos/lenguas-extranjeras/programa-bilingue-mecd>
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (s.f.). Currículo integrado hispánico-británico para educación infantil y orientaciones para su desarrollo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 12 de abril de 2020

- de
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15821.pdf&area=E>
- Cisneros García, L. (2016). Aplicación de la metodología AICLE en educación secundaria. *Publicaciones Didácticas* (75), pp. 66-68. Recuperado el 30 de abril de 2020 de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/075013/articulo-pdf>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017. Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado el 26 de marzo de 2020 de <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>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. (2010). Análisis de Programas de Enseñanza Bilingüe en Países de la Unión Europea. en *Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid: Un Estudio Comparado*, pp. 169-191. Madrid: Consejería de Educación. Recuperado el 6 de marzo de 2020 de http://sciencepro.uva.es/sites/sciencepro.uva.es/files/ProgramasEBilingue_Madrid_5Cap3.pdf
- Consejo de Europa. (2019). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03). *Diario Oficial de La Unión Europea*. Recuperado el 26 de marzo de 2019 de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- Council of Europe (2020). *European Language Portfolio*. Council of Europe Portal. Recuperado el 5 de junio de 2020 de <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Council of Europe (2020). *Content and Language Integrated Learning: Introduction*. European Center for Modern Languages of the Council of Europe. Recuperado el 30 de abril de 2020 de <https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/en-GB/Default.aspx>
- Costa, A. et al. (2015). El cerebro bilingüe en *Mente y Cerebro* 71, pp. 34-41. Recuperado el 26 de marzo de 2020 de https://scholar.google.es/scholar?cluster=9232714622697550624&hl=es&as_sdt=0,5

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 136, de 15 de julio de 2016, 17046 a 19333. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-eso/>

Edwards, J. V. (2004). Foundations of Bilingualism. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 7-31). Blackwell Publishing.

Frigols Martín, M. J. y Marsh, D. (2017). Informe de evaluación externa: Programa CLIL de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad: Gobierno de Canarias. Recuperado el 17 de abril de <https://www.consejoescolardecanarias.org/wp-content/uploads/2015/03/Evaluaci%c3%b3n-de-la-implantaci%c3%b3n-del-programa-CLIL-en-Canarias-2014.pdf>

García Gómez, M.P. (2015) Efectos de la educación bilingüe, propuestas de mejora y recursos didácticos relacionados con la metodología AICLE (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Politécnica de Madrid: Madrid. Recuperado el 15 de abril de 2020 de http://oa.upm.es/39435/1/TFM-Maria_Paz_Garcia_Gomez.pdf

Gisbert, X. (2011). Lenguas extranjeras y bilingüismo en el sistema educativo español. Programas y centros: Propuestas, en *Asociación Enseñanza Bilingüe: Artículos*. AEB: Madrid. Recuperado el 2 de abril de 2020 de <https://www.ebspain.es/index.php/articulos/14-lenguas-extranjeras-y-bilingueismo-en-el-sistema-educativo-espanol-programas-y-centros-propuestas>

Gobierno de Canarias (s.f.). Programa de Lenguas Extranjeras: ¿Qué es el plan PILE? Consejería de Educación y Universidades. Recuperado el 30 de abril de 2020 de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas_extrajeras/programa-aicle/que-es-el-plan-pile/index.html

Gobierno de Canarias (s.f.). Programa de Lenguas Extranjeras: ¿Qué es el Programa AICLE? Consejería de Educación y Universidades. Recuperado el 30 de abril de 2020 de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas_extrajeras/programa-aicle/que-es-el-programa-aicle/index.html

- Gobierno de Canarias (s.f.). PILE: Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras: Hacia un archipiélago bilingüe. Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deportes. Recuperado el 15 de abril de 2020 de https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/proyectos_legislativos/plan_impulso_lenguas_extranjeras_pile.pdf
- Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). ¿Qué es el programa Bachibac? Recuperado el 15 de abril de 2020 de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/bachibac/presentacion.html>
- Jiménez-Martínez, Y. y Mateo, J.M. (2011). Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea en Revista de Psicología y Educación, 6, pp. 153-172. Recuperado el 18 de marzo de 2020 de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/64.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.. Recuperado el 17 de marzo de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística: Volumen I Informe Español. Instituto Nacional de Innovación Educativa. Recuperado el 20 de abril de 2020 de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:4b869d66-f743-4394-9b9d-39007557a4ca/eeclvolumeni.pdf>
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language a second language?. University of Illinois. Recuperado el 26 de marzo de 2020 de <http://www.eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf>
- Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P. y Madrid, D. (2018). Herramienta para la autoevaluación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe, en Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España. Madrid: MECD-British Council, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 24 de abril de 2020 de https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/toolkit_autoevaluation_bilingual_research_002.pdf
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del

Estado, 3, de 3 de enero de 2015, 195-196. Recuperado el 15 de abril de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa experimental pile y de la modalidad de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en centros públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2016-2017. Gobierno de Canarias. Recuperado el 15 de abril de 2020 de https://www.stec.es/stec/actualidad/programas-clil-pile-aicle_136/instrucciones-desarrollo-programas-pile-y-aicle-curso-2016-2017:12381

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones a los Centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias autorizados a impartir la Enseñanza bilingüe dentro del marco del plan de impulso de Lenguas extranjeras en el curso 2019-2020. Resolución 1218/2019, de 02/07/2019. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte. Gobierno de Canarias. Recuperado el 30 de abril de 2020 de https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion_instrucciones_bilingue_19_20.pdf

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (programa AICLE) en centros educativos públicos que imparten enseñanza de régimen general en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2019-2020 y se publica el listado de los centros educativos públicos autorizados. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte. Gobierno de Canarias. Recuperado el 15 de abril de 2020 de https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/instrucciones_aicle_19_20.pdf

Rebolledo Recéndiz, N., & Miguez Fernández, M. del P. (2013). Multilingüismo y Educación Bilingüe. *Forum Lingüístico*, 10(4), 342-358. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p342>

Rodríguez-Sabiote, C. et al. (2018). Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. En Ortega Martín, J.L., Hughes, S. y Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe* (pp. 141-159).

Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Recuperado el 15 de abril de 2020 de http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Resultados%20y%20conclusiones%20programas%20AICLE%20en%20Espagna_CRS_DM_JLO_SH.pdf

Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (s.f.) Otros programas, iniciativas y proyectos: el Portfolio Europeo de las Lenguas. Ministerio de Universidades. Recuperado el 5 de junio de 2016 de <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

Stec-IC (s.f.) Enseñanzas: Programas CLIL/ PILE/AICLE. Recuperado el 15 de abril de 2020 de https://www.stec.es/stec/actualidad/programas-clil-pile-aicle_136.

Valdés, G. (2000). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities, in Heritage Languages in America, pp. 1-42. Recuperado el 26 de marzo de 2020 de <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200=&tabid=695&mid=1356&language=en-US>

Van der Schaft, A. (2020) Educación Bilingüe en Europa. Recuperado el 28 de marzo de 2020 de Centro Virtual Cervantes: Enseñanza Bilingüe (Simposio), https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_eeuu/bilingue/default.htm

Villar Alonso, M.C. (2015). Secciones bilingües en Europa: El aprendizaje integrado de contenidos y lengua castellana fuera de nuestras fronteras (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Oviedo. Recuperado el 3 de abril de 2020 de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29639/3/TFM_Villar%20Alonso%20María%20Cristina.pdf

Anexo 1

Medidas para lograr la sensibilización lingüística (Consejo de Europa 2019)

- a) apoyando y reconociendo activamente la movilidad de alumnos y profesores, por ejemplo, mediante el aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas por los programas de financiación pertinentes de la Unión;
- b) reforzando las competencias en las lenguas de escolarización como base para que todos los alumnos, especialmente los de origen migrante, refugiados o procedentes de entornos desfavorecidos, sigan aprendiendo y logrando resultados en la escuela;
- c) ayudando a los alumnos a ampliar sus competencias en las lenguas de escolarización, apoyando a los profesores para que utilicen la lengua especializada en sus asignaturas respectivas, en particular sensibilizando sobre los diferentes registros de lengua y el vocabulario específico;
- d) promoviendo la continuidad de la enseñanza de idiomas entre los diferentes niveles escolares;
- e) valorando la diversidad lingüística de los alumnos y utilizándola como recurso de aprendizaje, por ejemplo, implicando en la enseñanza de idiomas a los padres, otros cuidadores y la comunidad local en su conjunto;
- f) estudiando los modos de evaluar y validar las competencias lingüísticas que no formen parte de los planes de estudios sino que sean resultado de un aprendizaje informal (por ejemplo, en el caso de los alumnos de origen migrante, refugiados o procedentes de un entorno bilingüe) o de su escolarización formal en el sistema educativo de otro país en el que el alumno haya vivido anteriormente, por ejemplo, ampliando la gama de idiomas que pueden añadirse a las cualificaciones de fin de estudios;
- g) reforzando el uso del Marco común europeo de referencia para las lenguas, especialmente como fuente de inspiración para la evolución de los planes de estudios, pruebas y evaluación en materia de idiomas;
- h) apoyando a los centros escolares a la hora de definir su propio enfoque para el aprendizaje de idiomas, dentro del respeto de la legislación nacional, y ayudándoles a valorar y utilizar activamente su diversidad lingüística;

- i) ofreciendo oportunidades a los centros escolares y de formación para reforzar su perspectiva europea, por ejemplo, usando siempre el sello europeo de las lenguas, elaborando sellos escolares con una perspectiva europea específica y organizando a escala nacional actos centrados en la diversidad lingüística.

Medidas de apoyo a profesores, formadores, inspectores y directores de centros docentes para lograr la sensibilización lingüística (Consejo de Europa 2019)

- a) invirtiendo, cuando proceda, en la formación inicial y continua de los profesores de idiomas para reforzar sus competencias y atraer y retener a los docentes con el fin de mantener una amplia oferta de idiomas en la enseñanza primaria y en la enseñanza y formación secundaria;
- b) intensificando la cooperación voluntaria entre las instituciones encargadas de la formación inicial y continua de los profesores de idiomas;
- c) introduciendo la preparación para la diversidad lingüística en las aulas de educación inicial y en la formación profesional continua de los profesores y directores de centros escolares;
- d) promoviendo períodos de estudio en el extranjero para los estudiantes que se preparen para la docencia, y fomentando al mismo tiempo la movilidad de todos los profesores, formadores, inspectores y directores de centros escolares;
- e) promoviendo en la formación de los profesores de idiomas la integración y el reconocimiento de la movilidad con fines de aprendizaje, para que los profesores de idiomas con titulación reciente puedan beneficiarse de una experiencia de aprendizaje o enseñanza en el extranjero, preferentemente durante un semestre, en especial en el marco del programa Erasmus+;
- f) promoviendo el uso del hermanamiento electrónico (eTwinning) (11) y otras formas de cooperación virtual, así como el desarrollo de redes presenciales para enriquecer las experiencias de aprendizaje en los centros escolares y desarrollar las competencias multilingües de profesores y alumnos;
- g) promoviendo la enseñanza colaborativa entre profesores de idiomas y profesores de otras materias.

Anexo 2

*La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria
(BOC n.º 152, de 7 de agosto)*

CAPÍTULO VI

PLURILINGÜISMO

Artículo 47.- Fomento del plurilingüismo.

1. Los centros de infantil y primaria que se creen en la Comunidad Autónoma de Canarias serán bilingües, de acuerdo con los términos que reglamentariamente se establezcan.

2. Los centros sostenidos con fondos públicos de Canarias contarán con programas de fomento de la educación bilingüe

3. El currículo perseguirá la adquisición de la competencia comunicativa en, al menos, dos lenguas extranjeras, de acuerdo con los objetivos de la Unión Europea.

4. El sistema educativo canario aplicará las directrices y niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas, establecido por el Consejo de Europa, en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas extranjeras.

5. Se potenciará el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de aulas virtuales.

6. Se impulsará el estudio de idiomas extranjeros en la formación profesional.

Artículo 48.- Educación plurilingüe.

1. La administración educativa establecerá mecanismos y medidas de apoyo que permitan desarrollar modelos plurilingües en los centros, facilitando la impartición de materias del currículo en una lengua extranjera.

2. Asimismo, la administración educativa promoverá la renovación de los aspectos didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante métodos activos y participativos en el aula orientados hacia la comunicación oral y dotará a los centros de los recursos que permitan alcanzar este objetivo, en los términos que reglamentariamente se determinen.

3. Dada la importancia del aprendizaje idiomático en Canarias, se pondrán en marcha mecanismos de diagnóstico y evaluación regular sobre el avance de los aprendizajes de lenguas extranjeras.

Artículo 49.- Formación lingüística y metodológica.

1. La administración educativa propiciará la formación en lenguas extranjeras del profesorado de las distintas materias, con independencia de su especialidad, estableciendo programas al efecto.

2. La administración educativa convocará licencias de estudio encaminadas al perfeccionamiento de lenguas extranjeras.

3. La administración educativa organizará estancias en el extranjero para el alumnado y profesorado y fomentará la participación de los centros educativos en programas de intercambios escolares internacionales.

Anexo 3

Decreto 61/2007 de 26 de marzo por el que se regula la admisión del alumnado de enseñanzas no universitarias en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Canarias

CAPÍTULO III

CRITERIOS DE ADMISIÓN

Artículo 9.- Criterios generales para la admisión del alumnado.

1. Los criterios generales de prioridad para la admisión del alumnado cuando no existan plazas suficientes, así como la puntuación que en cada caso se aplica para baremar las solicitudes, son los siguientes:

1.1. Existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, en el supuesto de niveles educativos sostenidos con fondos públicos:

- a) Primer hermano: 5 puntos.
- b) Cada uno de los hermanos siguientes: 3 puntos.
- c) Padres o tutores legales que trabajen en el centro: 1 punto.

1.2. Proximidad al centro del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales:

- a) En la misma área de influencia: 4 puntos.
- b) Áreas limítrofes: 2 puntos.
- c) Áreas no limítrofes pero dentro del municipio: 1 punto.

1.3. Rentas anuales de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las familias numerosas y aplicando como parámetro el Índice Público de Rentas de Efectos Múltiples (IPREM) o equivalente:

- a) Rentas iguales o inferiores al IPREM: 3 puntos.
- b) Rentas superiores al IPREM que no sobrepasen el doble del mismo: 2 puntos.
- c) Rentas superiores al IPREM que no sobrepasen el cuádruple del mismo: 1 punto.

1.4. Concurrencia de discapacidad en el alumno, en alguno de sus hermanos, padres o tutores legales:

- a) Discapacidad en el alumno: 3 puntos.

- b) Discapacidad en alguno de los padres o tutores legales: 2 puntos.
- c) Discapacidad en alguno de los hermanos: 1 punto.

2. Los criterios complementarios y la correspondiente puntuación aplicada en cada caso para baremar las solicitudes, son los siguientes:

2.1. Condición legal de familia numerosa: 1 punto.

2.2. Cualquier otra circunstancia previamente establecida y publicada en el tablón de anuncios del Consejo Escolar del primer centro solicitado, que tenga carácter objetivo y adecuada justificación: hasta 1 punto.

Artículo 10.- Criterios específicos para la admisión del alumnado.

1. En la admisión al bachillerato se aplicará, además de los criterios generales previstos en el artículo anterior, el expediente académico como criterio específico. La valoración del criterio del expediente académico se realizará conforme al siguiente baremo:

- a) Nota media equivalente a sobresaliente: 3 puntos.
- b) Nota media equivalente a notable: 2 puntos.
- c) Nota media equivalente a bien: 1 punto.

2. En la admisión a los ciclos formativos de grado medio y grado superior de la formación profesional, cuando no existan plazas suficientes en el centro solicitado, se tendrá en cuenta la nota media del expediente académico de la titulación que les da acceso o la nota final de las pruebas previstas, independientemente de que el alumnado proceda del mismo centro o de otro distinto de aquel en el que se imparta el ciclo formativo. El orden de preferencia vendrá dado por la nota media obtenida.

Artículo 11.- Criterios de desempate.

1. Los empates que se produzcan en la puntuación total que determina el orden final para la admisión, se resolverán aplicando la puntuación alcanzada, con carácter decreciente, en cada uno de los criterios establecidos en el artículo 9 y en su mismo orden. Para el bachillerato se utilizará adicionalmente el criterio del artículo 10.

2. Cuando persista el empate, la prioridad en el orden de lista vendrá dada aplicando como primera letra, de forma sucesiva en los dos apellidos y en el nombre, la que resulte del sorteo efectuado durante el procedimiento de admisión convocado en cada curso escolar.

3. Para los ciclos formativos de formación profesional, sólo se aplicará el sorteo descrito en el apartado anterior.

Anexo 4

Requisitos para la acreditación del profesorado incluidos en las instrucciones AICLE y PILE para el curso académico 2019/2020

El profesorado de centros públicos participante en el Programa AICLE certificará 30 horas de participación; y, en el caso de los coordinadores o las coordinadoras, certificarán 40 horas, siempre que cumplan los siguientes requisitos:

a) Estar incluidos en la propuesta de certificación de la dirección del centro educativo por la que se acredita la participación activa del profesorado en el Programa AICLE, ejerciendo de forma efectiva las funciones de coordinación o docencia. La Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad establecerá el mecanismo para que los centros educativos remitan dicha propuesta.

b) Realización de actividades formativas que sumen, al menos, 20 horas durante el curso académico 2019- 2020, certificadas o reconocidas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de entre las que se señalan a continuación:

- Cursos de actualización metodológica en AICLE u otros aspectos relevantes para el desarrollo del programa, organizados por la DGOIC o por los Centros del Profesorado, que se ofertarán a través del Servicio de Perfeccionamiento del Profesorado.
- Itinerarios formativos de lenguas extranjeras o AICLE organizados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.
- Itinerarios formativos del Plan de Formación del centro, siempre que contemplen acciones de actualización metodológica que pueda ser relevantes para el desarrollo del programa.
- Seminarios y grupos de trabajo intercentros de actualización metodológica en AICLE u otros aspectos relevantes para el desarrollo del programa.
- Modalidad de formación Job Shadow entre docentes de centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, organizada por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.
- Actualización lingüística a través de la oferta formativa de los CEP y cursos de actualización para docentes en las EOI.

- Otras acciones formativas relacionados con metodología, diseño e implementación de proyectos, siempre que sean relevantes para el desarrollo del Programa AICLE.
- Otros cursos relacionados con metodología AICLE o con actualización lingüística organizados por otras entidades oficiales y homologados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.
- Certificación oficial del nivel C1 o C2 del MCERL, obtenida durante el presente curso escolar.
- Certificación académica con evaluación de aprovechamiento “Apto” de los cursos de la EOI de los niveles C1.1, C1.2 o C2, durante el presente curso escolar.
- Participación en proyectos Etwinning o Erasmus + durante el presente curso escolar.
- Estancias formativas de inmersión lingüística en el extranjero organizadas u homologadas por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
- Dinamización de grupos de trabajo y comisiones de profesorado o materias AICLE, organizados y propuestos por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. *
- Participación en proyectos de prácticas exitosas e innovadoras en AICLE autorizados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. *

2. El profesorado coordinador del programa certificará 40 horas por su participación en el programa atendiendo a las mismas condiciones especificadas en el apartado anterior.

3. En el caso del profesorado que no haya participado en el Programa AICLE durante curso completo, este deberá haber participado en el programa al menos tres meses para poder certificar de manera proporcional.

4. La certificación de participación en el programa constará en el portfolio de formación del profesorado. *

* Los requisitos marcados con asteriscos únicamente figuran en la resolución 2019/2020 por la que se regula el programa AICLE.

Anexo 5

Relación de centros educativos adscritos al plan PILE en el curso 2019-2020

LISTADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS AUTORIZADOS A DESARROLLAR EL PROGRAMA AICLE						
	CÓDIGO CENTRO	TIPO	NOMBRE	ÁMBITO DE CEP ¹⁴	ISLA	IDIOMA
1	35000446	CEIP	Bañaderos	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
2	35008184	CEIP	El Canario	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
3	35004257	CEIP	Esteban Navarro Sánchez	Telde	Gran Canaria	Inglés
4	35004324	CEIP	Fernando León y Castillo	Telde	Gran Canaria	Inglés
5	35008743	CEIP	José Pérez y Pérez	Las Palmas de Gran Canaria	Gran Canaria	Inglés
6	35008093	CEIP	Los Tarahales	Las Palmas de Gran Canaria	Gran Canaria	Inglés
7	35001347	CEIP	Pepe Dámaso	Las Palmas de Gran Canaria	Gran Canaria	Inglés
8	35008445	CEIP	Poeta Francisco Tarajano	Telde	Gran Canaria	Inglés
9	35007799	CEIP	Tinguaro	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
10	35005067	CEIP	Concepción Rodríguez Artilés	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
11	35006667	CEIP	Nieves Toledo	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
12	35006631	CEIP	Agustín Millares Carló	Puerto del Rosario	Fuerteventura	Inglés
13	35008317	CEIP	Gran Tarajal	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
14	35003678	CEIP	Puerto del Rosario	Puerto del Rosario	Fuerteventura	Inglés
15	38007373	CEIP	Valverde	El Hierro	El Hierro	Inglés
16	38007439	CEO	Nereida Díaz Abreu	La Gomera	La Gomera	Inglés
17	38010669	CEIP	Gabriel Duque Acosta	La Palma	La Palma	Inglés
18	38011121	CEIP	El Chapatal	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
19	38015436	CEIP	La Jurada	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
20	38005376	CEIP	Miguel Pintor González	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
21	38000366	CEIP	Óscar Domínguez	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
22	38008547	CEIP	Princesa Tejina	La Laguna	Tenerife	Inglés
23	38004001	CEIP	Punta Brava	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
24	38005686	CEIP	San Fernando	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
25	38008626	CEIP	San Matías	LA LAGUNA	Tenerife	Inglés

Fuente: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

¹⁴ Centro de Profesorado

Relación de centros educativos adscritos al programa AICLE CURSO 2019-2020

LISTADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS AUTORIZADOS A DESARROLLAR EL PROGRAMA AICLE						
	CÓDIGO CENTRO	TIPO	NOMBRE	ÁMBITO DE CEP	ISLA	IDIOMA
1	38008560	CEIP	Abona	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
2	38000019	CEIP	Adeje	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
3	38010852	IES	Adeje	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
4	38008377	CEIP	Adoración Rodríguez Alonso	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
5	38004773	CEIP	Aldea Blanca	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
6	38001528	CEIP	Almácigo	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
7	38009746	CEIP	Aponte	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
8	38011868	IES	Arico	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
9	38000068	CEIP	Armeñime	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
10	38012009	CEIP	Barranco de las Torres	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
11	38000378	CEIP	Buzanada	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
12	38000408	CEIP	Cabo Blanco	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
13	38015254	IES	Luis Diego Cuscoy	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
14	38001267	CEIP	Charco del Pino	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
15	38001498	CEIP	Chigora	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
16	38008614	CEIP	El Fraile	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
17	38011960	IES	El Galeón	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
18	38015394	IES	El Médano	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
19	38009965	CEIP	El Monte	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
20	38009059	CEIP	El Roque	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
21	38000081	CEIP	Fañabé	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
22	38001361	CEIP	Froilán Hernández González	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
23	38007932	CEIP	Granadilla de Abona	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
24	38011315	IES	Granadilla de Abona	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
25	38015187	IES	Guaza	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
26	38016660	CEO	Hermano Pedro Vilaflor	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
27	38015382	IES	Ichasagua	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
28	38015382	IES	Ichasagua	Tenerife Sur	Tenerife	Francés
29	38006538	CEIP	José Esquivel	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
30	38004840	CEIP	Juan Bethencourt Alfonso	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
31	38001395	CEIP	Juan García Pérez	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
32	38001474	CEIP	La Cumbrita	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
33	38009451	CEIP	La Era	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
34	38007762	CEIP	La Escalona	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
35	38011765	CEIP	La Estrella	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
36	38010657	CEIP	La Pasada	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
37	38011844	IES	Las Galletas	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
38	38015461	CEIP	Llano de las Naciones	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
39	38008146	CEIP	Los Abrigos	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
40	38015175	IES	Los Cardones	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
41	38010712	IES	Los Cristianos	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
42	38009141	CEIP	Los Olivos	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
43	38010475	CEIP	Luis Álvarez Cruz	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
44	38010967	IES	Magallanes	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés

45	38015643	CEIP	Montaña Pelada	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
46	38010402	CEIP	Montaña Roja	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
47	38000299	CEIP	Nuestra Señora de la Luz	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
48	38001243	CEIP	Nuestra Señora del Buen Viaje	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
49	38000366	CEIP	Óscar Domínguez	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
50	38015400	CEIP	Parque La Reina	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
51	38000421	CEIP	Pérez Valero	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
52	38001231	CEIP	San Benito	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
53	38004815	CEIP	San Miguel	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
54	38006587	CEIP	Tamaimo	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
55	38001589	CEIP	Teobaldo Power	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
56	38000093	CEIP	Tijoco Bajo	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
57	38000469	CEIP	Valle San Lorenzo	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
58	38000263	CEIP	Villa de Arico	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
59	38000330	CEIP	Virgen de Fátima	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
60	38001280	CEIP	Virgen del Pilar	Tenerife Sur	Tenerife	Inglés
61	38010554	CEIP	Agache	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
62	38011984	IES	Alcalde Bernabé Rodríguez	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
63	38005406	CEIP	Alfonso Spínola	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
64	38009692	IES	Anaga	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
65	38006150	IES	Andrés Bello	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
66	38000238	CEO	Andrés Orozco	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
67	38000792	CEIP	Araya	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
68	38011145	IES	Benito Pérez Armas	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
69	38004347	CEO	Bethencourt y Molina	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
70	38000810	CEIP	Carmen Álvarez de la Rosa	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
71	38008122	CEIP	Chimisay	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
72	38011133	IES	El Chapatal	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
73	38001723	CEIP	El Puertito de Güímar	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
74	38010839	IES	El Sobradillo	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
75	38010441	CEIP	El Tablero	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
76	38005716	CEIP	Fray Albino	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
77	38005327	CEIP	García Escámez	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
78	38016684	CEIP	Gesta 25 de Julio	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
79	38000871	CEO	Guajara	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
80	38005704	CEIP	Isabel La Católica	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
81	38016532	CEIP	La Salud	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
82	38005509	CEIP	Las Delicias	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
83	38011959	IES	Las Veredillas	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
84	38009217	CEIP	Los Dragos	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
85	38011558	CEIP	Los Menceyes	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
86	38008948	CEIP	Los Verodes	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
87	38010840	IES	María Rosa Alonso	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
88	38008742	CEIP	Ofra Vistabella	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
89	38005731	CEIP	Onésimo Redondo	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
90	38010876	CEIP	Punta Larga	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
91	38005169	CEIP	Rafael Gaviño del Bosque	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
92	38005674	CEIP	Salamanca	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
93	38005133	CEIP	San Andrés	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
94	38004441	CEIP	San Isidro	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés

95	38004451	CEIP	Santa María del Mar	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
96	38010891	CEIP	Secundino Delgado	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
97	38005315	CEIP	Tagoror	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
98	38006162	IES	Teobaldo Power	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
99	38009527	CEIP	Tíncer	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
100	38006204	IES	Tomás de Iriarte	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
101	38006137	CEIP	Tomé Cano	Santa Cruz de Tenerife	Tenerife	Inglés
102	38003719	CEIP	Inocencio Sosa Hernández	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
103	38003963	IES	Agustín de Betancourt	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
104	38004301	CEIP	Agustín Espinosa	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
105	38004748	CEIP	Angel Guimerá	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
106	38001036	CEIP	Antonio del Valle Menéndez	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
107	38006782	CEIP	Aregume	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
108	38008584	CEIP	Baldomero Bethencourt Francés	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
109	38006174	IES	Buenavista	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
110	38001887	CEIP	Campino	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
111	38003926	CEIP	Cesar Manrique	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
112	38003537	CEIP	Domínguez Alfonso	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
113	38010979	IES	El Mayorazgo	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
114	38015281	IES	El Tanque	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
115	38004207	CEIP	El Toscal-Longuera	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
116	38002041	CEIP	Emeterio Gutiérrez Albelo	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
117	38002119	CEIP	Enrique González Martín	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
118	38004694	CEIP	Francisco Afonso Carrillo	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
119	38008663	IES	Garachico. Alcalde Lorenzo Dorta	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
120	38004013	CEIP	Juan Cruz Ruíz	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
121	38001930	CEIP	Julio Delgado Delgado	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
122	38010396	CEIP	La Cuesta	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
123	38008572	IES	La Guancha	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
124	38004177	CEO	La Pared	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
125	38010256	CEIP	Las Salinas	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
126	38002089	IES	Lucas Martín Espino	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
127	38003409	CEO	Manuel de Falla	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
128	38009825	CEIP	Mencey Bencomo	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
129	38007026	CEIP	Miguel de Cervantes	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
130	38000731	CEIP	Nicolás Díaz Dorta	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
131	38002077	IES	Nicolás Estévez Borges	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
132	38003513	CEIP	Nuestra Señora de La Concepción	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
133	38004244	CEIP	Palo Blanco	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
134	38001437	CEIP	Plus Ultra	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
135	38010724	IES	Rafael Arozarena	Norte de Tenerife	Tenerife	Francés
136	38003562	CEIP	Ramón y Cajal	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
137	38009801	CEIP	San Antonio	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
138	38006769	CEIP	San Bernardo	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
139	38008079	CEIP	San José	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
140	38003653	CEIP	Santa Teresa de Jesús	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
141	38006459	CEIP	Santa Úrsula	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés

142	38010815	IES	Santa Úrsula	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
143	38010578	CEIP	Santo Tomás de Aquino	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
144	38003914	CEIP	Tomás de Iriarte	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
145	38003574	IES	Villalba Hervás	Norte de Tenerife	Tenerife	Inglés
146	38008331	CEIP	Fernando III El Santo	La Laguna	Tenerife	Inglés
147	38006964	CEIP	Maria Rosa Alonso	La Laguna	Tenerife	Inglés
148	38008675	IES	San Benito	La Laguna	Tenerife	Inglés
149	38003392	CEIP	Acentejo	La Laguna	Tenerife	Inglés
150	38008705	CEIP	Aguere	La Laguna	Tenerife	Inglés
151	38002193	CEIP	Àngeles Bermejo	La Laguna	Tenerife	Inglés
152	38009941	CEIP	Atalaya	La Laguna	Tenerife	Inglés
153	38009783	CEIP	Ayatimas	La Laguna	Tenerife	Inglés
154	38009539	CEIP	Camino de La Villa	La Laguna	Tenerife	Inglés
155	38011066	CEIP	Camino Erillas	La Laguna	Tenerife	Inglés
156	38009771	CEIP	Camino Largo	La Laguna	Tenerife	Inglés
157	38010797	IES	Canarias	La Laguna	Tenerife	Inglés
158	38002831	IES	Canarias Cabrera Pinto	La Laguna	Tenerife	Inglés
159	38002831	IES	Canarias Cabrera Pinto	La Laguna	Tenerife	Francés
160	38006812	CEIP	Emeterio Gutiérrez Albelo- Agua García	La Laguna	Tenerife	Inglés
161	38006915	CEIP	Ernesto Castro Fariña	La Laguna	Tenerife	Inglés
162	38007117	CEIP	Francisca Santos Melián	La Laguna	Tenerife	Inglés
163	38002791	IES	La Laboral de La Laguna	La Laguna	Tenerife	Inglés
164	38008471	CEIP	Las Chumberas	La Laguna	Tenerife	Inglés
165	38002341	CEIP	Las Mercedes	La Laguna	Tenerife	Inglés
166	38004384	CEO	Leoncio Rodríguez	La Laguna	Tenerife	Inglés
167	38003112	CEIP	Lope de Guerra	La Laguna	Tenerife	Inglés
168	38011157	IES	Los Naranjeros	La Laguna	Tenerife	Inglés
169	38009357	CEIP	Machado	La Laguna	Tenerife	Inglés
170	38011005	CEIP	María del Carmen Fernández Melián	La Laguna	Tenerife	Inglés
171	38004438	CEIP	Matías Llabrés Verd	La Laguna	Tenerife	Inglés
172	38009606	CEIP	Maximiliano Gil Melián	La Laguna	Tenerife	Inglés
173	38007099	CEIP	Melchor Núñez Tejera	La Laguna	Tenerife	Inglés
174	38002508	CEIP	Prácticas Aneja E.U.P.	La Laguna	Tenerife	Inglés
175	38007713	CEO	Príncipe Felipe	La Laguna	Tenerife	Inglés
176	38002417	CEIP	Punta del Hidalgo	La Laguna	Tenerife	Inglés
177	38006681	CEIP	Samoga	La Laguna	Tenerife	Inglés
178	38003045	CEIP	San Bartolomé	La Laguna	Tenerife	Inglés
179	38002481	CEIP	San Benito	La Laguna	Tenerife	Inglés
180	38002880	CEIP	San Luis Gonzaga	La Laguna	Tenerife	Inglés
181	38011509	IES	San Matías	La Laguna	Tenerife	Inglés
182	38009680	CEIP	Santo Domingo	La Laguna	Tenerife	Inglés
183	38007154	CEIP	Teófilo Pérez	La Laguna	Tenerife	Inglés
184	38011522	IES	Valle Guerra	La Laguna	Tenerife	Inglés
185	35000239	CEIP	Adolfo Topham	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
186	35003708	CEIP	Ajei	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
187	35006199	CEIP	Antonio Zerolo	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
188	35013969	CEO	Argana	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
189	35008071	CEIP	Argana Alta	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
190	35000227	CEIP	Benito Méndez Tarajano	Lanzarote	Lanzarote	Inglés

191	35007741	CEIP	Capellanía del Yágabo	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
192	35009191	IES	César Manrique	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
193	35004208	CEIP	César Manrique Cabrera	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
194	35005067	CEIP	Concepción Rodríguez Artiles	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
195	35013878	CEIP	Costa Teguisse	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
196	35004211	CEIP	Doctor Alfonso Spínola	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
197	35007167	CEIP	El Cuchillo	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
198	35015279	IES	En Altavista	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
199	35005274	CEIP	Guenia	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
200	35005079	CEIP	Guiguan	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
201	35007775	CEIP	Güime	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
202	35005262	CEO	Ignacio Aldecoa	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
203	35006953	CEIP	La Asomada – Mácher	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
204	35007556	CEIP	La Caleta de Famara	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
205	35000197	CEIP	La Destila	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
206	35006758	CEIP	La Garita	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
207	35005080	CEIP	La Vegueta	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
208	35010373	IES	Las Maretas	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
209	35000756	CEIP	Las Mercedes	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
210	35007398	IES	Las Salinas	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
211	35006539	CEIP	Los Geranios	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
212	35006928	CEIP	Los Valles	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
213	35006990	CEIP	Mararía	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
214	35005225	CEIP	María Auxiliadora	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
215	35009255	CEIP	Mercedes Medina Díaz	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
216	35006898	CEIP	Muñique	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
217	35007568	CEIP	Nazaret	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
218	35007003	CEIP	Playa Blanca	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
219	35009425	CEIP	Playa Honda	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
220	35010543	IES	Playa Honda	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
221	35009221	IES	San Bartolomé	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
222	35004981	CEIP	Soo	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
223	35006904	CEIP	Tao	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
224	35007052	CEIP	Tiagua	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
225	35010397	IES	Tinajo	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
226	35004816	CEIP	Uga	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
227	35004610	CEIP	Virgen de los Volcanes	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
228	35004828	CEIP	Yaiza	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
229	35009218	IES	Yaiza	Lanzarote	Lanzarote	Inglés
230	38005054	CEIP	Anselmo Pérez Brito	La Palma	La Palma	Inglés
231	38000470	CEO	Barlovento	La Palma	La Palma	Inglés
232	38009588	CEIP	Benahoare	La Palma	La Palma	Inglés
233	38000551	CEIP	Botazo	La Palma	La Palma	Inglés
234	38000561	CEIP	Breña	La Palma	La Palma	Inglés
235	38000615	CEIP	Buenavista de Abajo	La Palma	La Palma	Inglés
236	38011947	IES	El Paso	La Palma	La Palma	Inglés
237	38003197	IES	Eusebio Barreto Lorenzo	La Palma	La Palma	Inglés
238	38004633	CEIP	José Luis Albendea y Gómez de Aranda	La Palma	La Palma	Inglés
239	38003276	IES	José María Pérez Pulido	La Palma	La Palma	Inglés
240	38007075	CEO	Juan XXIII	La Palma	La Palma	Inglés

241	38004086	CEIP	La Galga	La Palma	La Palma	Inglés
242	38003306	CEIP	La Laguna	La Palma	La Palma	Inglés
243	38010426	CEIP	La Rosa-Camino Viejo	La Palma	La Palma	Inglés
244	38000688	CEIP	Las Ledas	La Palma	La Palma	Inglés
245	38004955	CEIP	Las Nieves	La Palma	La Palma	Inglés
246	38000962	CEIP	Los Canarias	La Palma	La Palma	Inglés
247	38005078	IES	Luis Cobiella Cuevas	La Palma	La Palma	Inglés
248	38000597	CEIP	Manuel Galván de las Casas	La Palma	La Palma	Inglés
249	38003291	CEIP	María Milagros Acosta García	La Palma	La Palma	Inglés
250	38003185	CEIP	Mariela Cáceres Pérez	La Palma	La Palma	Inglés
251	38000627	CEIP	Miranda	La Palma	La Palma	Inglés
252	38004062	CEIP	Puntagorda	La Palma	La Palma	Inglés
253	38004116	CEIP	Puntallana	La Palma	La Palma	Inglés
254	38004098	CEIP	Rita Rodríguez Álvarez	La Palma	La Palma	Inglés
255	38004131	CEIP	Sagrado Corazón de Jesús	La Palma	La Palma	Inglés
256	38000706	CEIP	San Antonio	La Palma	La Palma	Inglés
257	38000639	CEIP	San José	La Palma	La Palma	Inglés
258	38005111	CEIP	San Vicente	La Palma	La Palma	Inglés
259	38001139	CEIP	Santo Domingo	La Palma	La Palma	Inglés
260	38004967	CEIP	Tagoja	La Palma	La Palma	Inglés
261	38007269	CEO	Tijarafe	La Palma	La Palma	Inglés
262	38000135	CEIP	Alajeró	La Gomera	La Gomera	Inglés
263	38009175	CEIP	La Lomada	La Gomera	La Gomera	Inglés
264	38004891	CEIP	Ruiz de Padrón	La Gomera	La Gomera	Inglés
265	38011583	IES	San Sebastián de La Gomera	La Gomera	La Gomera	Inglés
266	35015280	CEIP	Europa-Néstor Álamo	Telde	Gran Canaria	Inglés
267	35004348	CEIP	Amelia Vega Monzón	Telde	Gran Canaria	Inglés
268	35009346	IES	Casas Nuevas	Telde	Gran Canaria	Inglés
269	35005961	CEIP	Doctor Gregorio Chil y Naranjo	Telde	Gran Canaria	Inglés
270	35004312	CEIP	Doctor Hernández Benítez	Telde	Gran Canaria	Inglés
271	35008411	IES	El Calero	Telde	Gran Canaria	Inglés
272	35005006	CEIP	El Goro	Telde	Gran Canaria	Inglés
273	35007945	IES	Guillermina Brito	Telde	Gran Canaria	Inglés
274	35009462	CEIP	Hilda Zudán	Telde	Gran Canaria	Inglés
275	35004452	IES	José Arencibia Gil	Telde	Gran Canaria	Inglés
276	35008068	IES	José Frugoni Pérez	Telde	Gran Canaria	Inglés
277	35004270	CEIP	José Tejera Santana	Telde	Gran Canaria	Inglés
278	35006357	CEIP	Juan Negrín	Telde	Gran Canaria	Inglés
279	35010002	CEIP	La Garita	Telde	Gran Canaria	Inglés
280	35010154	IES	Lomo de la Herradura	Telde	Gran Canaria	Inglés
281	35006941	CEIP	Los Caserones	Telde	Gran Canaria	Inglés
282	35004658	CEIP	Los Llanetes	Telde	Gran Canaria	Inglés
283	35005031	CEIP	Lucía Jiménez Oliva	Telde	Gran Canaria	Inglés
284	35007301	CEIP	Maestro Felix Santana	Telde	Gran Canaria	Inglés
285	35005614	CEIP	María Jesús Ramírez Díaz	Telde	Gran Canaria	Inglés
286	35004294	CEIP	María Suárez Fiol	Telde	Gran Canaria	Inglés
287	35007829	CEIP	Marpequeña	Telde	Gran Canaria	Inglés
288	35008691	CEO	Omayra Sánchez	Telde	Gran Canaria	Inglés

289	35004282	CEIP	Padre Collado	Telde	Gran Canaria	Inglés
290	35007817	CEIP	Plácido Fleitas	Telde	Gran Canaria	Inglés
291	35004336	CEIP	Poeta Fernando González	Telde	Gran Canaria	Inglés
292	35004300	CEIP	Príncipe de Asturias	Telde	Gran Canaria	Inglés
293	35010294	IES	Profesor Juan Pulido Castro	Telde	Gran Canaria	Inglés
294	35006473	CEIP	San Juan	Telde	Gran Canaria	Inglés
295	35006311	CEIP	Saulo Torón	Telde	Gran Canaria	Inglés
296	35005471	CEIP	Tenteniguada	Telde	Gran Canaria	Inglés
297	35005055	IES	Valle de los Nueve	Telde	Gran Canaria	Inglés
298	35004683	CEIP	Valsequillo	Telde	Gran Canaria	Inglés
299	35009841	IES	Valsequillo	Telde	Gran Canaria	Inglés
300	35001311	CEIP	Don Benito	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
301	35003903	CEIP	Jose Manuel Illera de La Mora	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
302	35004245	CEO	Tejeda	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
303	35007763	CEIP	Pintor Manolo Millares	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
304	35005420	CEIP	Adán del Castillo	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
305	35003459	CEIP	Adela Santana	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
306	35008721	CEIP	Aguadulce	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
307	35001487	CEIP	Alcalde Ramírez Bethencourt	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
308	35009905	CEIP	Alcaravaneras	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
309	35008718	CEIP	Alcorac Henríquez	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
310	35010300	CEIP	Alfredo Kraus	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
311	35002972	IES	Alonso Quesada	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
312	35007842	IES	Ana Luisa Benítez	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
313	35010403	IES	Antonio Godoy Sosa	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
314	35002893	CEIP	Aragón	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
315	35001086	CEIP	Asturias	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
316	35008706	CEIP	Atlántida	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
317	35007441	CEIP	Buenavista I	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
318	35008147	CEIP	César Manrique	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
319	35006850	CEIP	Ciudad Del Campo	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
320	35008135	CEIP	Dr. Juan Negrín	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
321	35009577	IES	El Rincón	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
322	35006278	CEIP	El Toscón	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
323	35001050	CEIP	El Zardo	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
324	35006591	CEIP	Federico García Lorca	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
325	35003563	IES	Felo Monzón Grau Bassas	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
326	35001268	CEIP	Fernando Guanarteme	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
327	35001293	IES	Franchy Roca	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
328	35001578	CEIP	Galicia	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
329	35001219	CEIP	Giner de los Ríos	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
330	35006254	CEIP	Gutiérrez Rubalcava	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
331	35009541	CEIP	Hoya Andrea	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
332	35006621	CEIP	Iberia	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
333	35002923	IES	Isabel de España	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
334	35003401	CEIP	Islas Baleares	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
335	35003927	CEIP	Juan del Río Ayala	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
336	35005250	CEIP	La Angostura	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
337	35013659	IES	La Atalaya	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
338	35002960	IES	La Minilla	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés

339	35001271	CEIP	Las Canteras	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
340	35009449	CEIP	Las Mesas	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
341	35014834	CEIP	Las Rehoyas	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
342	35007431	CEIP	Las Torres	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
343	35002901	CEIP	León	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
344	35001301	CEIP	León y Castillo	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
345	35001062	CEIP	Los Altos	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
346	35008160	CEIP	Los Giles	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
347	35003605	CEIP	María Jesús Pérez Morales	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
348	35008561	IES	Mesa y López	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
349	35007684	CEIP	Nanda Cambres	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
350	35006448	CEIP	Néstor de La Torre	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
351	35002911	IES	Pérez Galdós	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
352	35002911	IES	Pérez Galdós	Las Palmas	Gran Canaria	Francés
353	35015516	CEIP	Perseidas	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
354	35014482	IES	Poeta Tomás Morales Castellano	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
355	35004762	CEIP	Profesor Rafael Gómez Santos	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
356	35005419	CEIP	Salvador Manrique de Lara	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
357	35001116	CEIP	San José Artesano	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
358	35005407	CEIP	San Lorenzo	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
359	35007970	CEIP	Santa Bárbara	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
360	35010129	IES	Santa Brígida	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
361	35001323	CEIP	Santa Catalina	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
362	35010208	IES	Schamann	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
363	35010178	CEIP	Siete Palmas	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
364	35007891	IES	Simón Pérez	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
365	35003423	CEIP	Teobaldo Power	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
366	35001372	CEIP	Timplista José Antonio Ramos	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
367	35009589	IES	Vega de San Mateo	Las Palmas	Gran Canaria	Inglés
368	35007507	CEIP	Alcalde Marcial Franco	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
369	35005237	CEIP	Aldea Blanca	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
370	35003952	CEIP	Ansite	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
371	35010105	IES	Arguineguín	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
372	35009000	CEIP	Artemi Semidán	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
373	35006333	CEIP	Barranco Balos	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
374	35009267	CEIP	Benito Pérez Galdós	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
375	35007179	CEIP	Beñesmén	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
376	35008202	CEIP	Camino de la Madera	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
377	35010488	IES	Carrizal	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
378	35003991	CEIP	Casa Pastores	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
379	35005675	CEIP	Casas de Veneguera	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
380	35005833	CEIP	Cercado De Espino	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
381	35006424	CEIP	Chano Sánchez	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
382	35000771	CEIP	Claudio de la Torre	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
383	35008238	CEIP	El Cardón	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
384	35010415	IES	El Doctoral	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
385	35004865	CEIP	El Matorral	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
386	35013908	CEIP	El Tablero	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
387	35006643	IES	Faro de Maspalomas	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
388	35010130	IES	Gran Canaria	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés

389	35009401	IES	José Zerpa	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
390	35014068	IES	Josefina de la Torre	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
391	35005249	CEIP	Juan Grande	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
392	35006345	CEIP	La Cerruda	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
393	35008494	CEIP	La Viñuela	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
394	35013881	CEIP	La Zafra	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
395	35007787	CEIP	Las Dunas	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
396	35014101	CEIP	Las Tederas	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
397	35009152	CEIP	Los Llanos	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
398	35000151	CEIP	María Muñoz Mayor	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
399	35000835	CEO	Mogán	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
400	35008524	CEIP	Oasis De Maspalomas	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
401	35003733	CEO	Pancho Guerra	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
402	35007519	CEIP	Pepe Monagas	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
403	35013702	IES	Playa de Arinaga	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
404	35007878	CEIP	Poeta Tomas Morales	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
405	35006436	CEIP	Profesor Carlos Socas Muñoz	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
406	35007283	CEIP	Profesor José Sánchez Sánchez	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
407	35000057	CEIP	Roque Aguayro	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
408	35003757	CEIP	San Fernando de Maspalomas	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
409	35003711	CEIP	Santa Águeda	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
410	35003964	CEIP	Santa Lucía	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
411	35004002	CEIP	Tagoror	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
412	35008196	CEIP	Tajinaste	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
413	35004956	CEIP	Tamarán	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
414	35007854	IES	Vecindario	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
415	35000112	CEIP	Veinte de Enero	Gran Canaria Sur	Gran Canaria	Inglés
416	35015590	CEIP	En Arucas	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
417	35003460	IES	Tafira-Nelson Mandela	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
418	35000914	CEIP	Agustín Hernández Díaz	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
419	35007271	CEIP	Alcalde Diego Trujillo Rodríguez	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
420	35000045	CEIP	Ana Betancor Estupiñán	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
421	35000598	CEIP	Antonio Padrón	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
422	35000331	CEIP	Artenara	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
423	35010609	IES	Bañaderos-Cipriano Acosta	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
424	35000525	CEIP	Buenlugar	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
425	35000537	CEIP	Cambalud	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
426	35000872	CEIP	Carretería	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
427	35000884	CEIP	Costa	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
428	35000458	CEIP	Eduardo Rivero Ramos	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
429	35000586	CEIP	Fernando Guanarteme	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
430	35006783	CEIP	Frontón	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
431	35004105	IES	Guía	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
432	35000011	CEIP	José Sánchez y Sánchez	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
433	35004166	CEIP	Juan Arencibia Sosa	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
434	35004907	CEIP	La Cardonera	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
435	35004099	CEIP	La Dehesa – San Juan	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
436	35000367	CEIP	La Goleta	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés

437	35003851	CEIP	La Ladera	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
438	35009413	CEIP	Los Quintana	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
439	35006451	CEIP	Luis Cortí	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
440	35004041	CEO	Luján Pérez	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
441	35000461	CEIP	Manolo Ortega	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
442	35000938	CEIP	Manuel Balbuena Pedraza	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
443	35006461	CEIP	Miguel de Santiago	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
444	35004518	CEIP	Monseñor Socorro Lantigua	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
445	35004154	CEIP	Nicolás Aguiar Jiménez	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
446	35010191	CEIP	Orobal	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
447	35005560	CEIP	Padilla	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
448	35004063	CEIP	Piedra De Molino	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
449	35004713	CEO	Rey Juan Carlos I	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
450	35000707	CEIP	San Isidro	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
451	35004130	IES	Santa María de Guía	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
452	35000495	CEIP	Santidad	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
453	35005547	CEIP	Sardina Del Norte	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
454	35004932	CEIP	Tasarte	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
455	35010269	IES	Teror	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
456	35000501	CEIP	Trapiche	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
457	35006795	CEIP	Trujillo	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
458	35000549	CEIP	Villa de Firgas	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
459	35007118	CEIP	Virgen del Carmen	Gran Canaria Noroeste	Gran Canaria	Inglés
460	35006722	CEIP	Alcaldesa Amparo Torres	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
461	35005171	CEIP	Bernabé Figueroa Umpiérrez	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
462	35010476	IES	Corralejo	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
463	35005602	CEIP	Domingo Juan Manrique	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
464	35013799	CEIP	Francisco Navarro Artilles	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
465	35006734	CEIP	Gumersindo Martell	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
466	35000963	CEIP	La Oliva	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
467	35005183	CEIP	Lajares	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
468	35009437	CEIP	María Castrillo García	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
469	35014007	CEIP	Parque Natural Corralejo	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
470	35005808	CEIP	Poeta Domingo Velázquez	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
471	35006187	IES	Puerto Del Rosario	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
472	35003617	CEIP	San José de Calasanz	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
473	35000185	CEIP	Valles de Ortega	Puerto Del Rosario	Fuerteventura	Inglés
474	35013672	CEIP	Costa Calma	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
475	35004622	CEIP	Cristóbal García Blairzy	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
476	35010221	IES	Jandía	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
477	35009140	CEIP	La Lajita	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
478	35007571	CEIP	Las Playitas	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
479	35001049	CEIP	Pájara	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
480	35005092	CEIP	Tiscamanita	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés
481	35009164	CEIP	Tuineje	Gran Tarajal	Fuerteventura	Inglés

482	38008006	CEIP	El Mocanal Juana María Hernández Armas	El Hierro	El Hierro	Inglés
483	38011303	IES	Garoé	El Hierro	El Hierro	Inglés
484	38007294	CEIP	Guarazoca	El Hierro	El Hierro	Inglés
485	38007312	CEIP	Isora	El Hierro	El Hierro	Inglés
486	38008985	CEIP	La Restinga	El Hierro	El Hierro	Inglés
487	38011625	IES	Roques De Salmor	El Hierro	El Hierro	Inglés
488	38007361	CEIP	San Andrés	El Hierro	El Hierro	Inglés
489	38000949	CEIP	Taibique	El Hierro	El Hierro	Inglés
490	38000913	CEIP	Tigaday	El Hierro	El Hierro	Inglés

Fuente: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

Relación de centros educativos adscritos al programa BACHIBAC¹⁵ CURSO 2019-2020

LISTADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS AUTORIZADOS A DESARROLLAR EL PROGRAMA BACHIBAC						
	CÓDIGO CENTRO	TIPO	NOMBRE	ÁMBITO DE CEP	ISLA	IDIOMA
1	35002911	IES	Pérez Galdós	Las Palmas	Gran Canaria	Francés
2	38002831	IES	Canarias Cabrera Pinto	La Laguna	Tenerife	Francés

Fuente: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

¹⁵ **BACHIBAC** es un programa de doble titulación que brinda al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente el **Título de Bachiller** español y el **Diplôme du Baccalauréat** francés al término de sus estudios secundarios postobligatorios. (Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional).